

Université de Montréal

Les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive d'élèves du 3^e cycle du primaire en classe d'accueil

Par
Hélène Landry

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en didactique

Août, 2019

©Hélène Landry, 2019

Université de Montréal
Département de didactique

Ce mémoire intitulé

**Les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches
de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive
d'élèves du 3^e cycle du primaire en classe d'accueil**

Présenté par
Hélène Landry

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Isabelle Montésinos-Gelet
Président-rapporteur

Françoise Armand
Directrice de recherche

Mireille Estivalèzes
Membre du jury

Le résumé (150 mots/10 mots-clés)

Ce mémoire présente les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive (la justification et la reformulation) d'élèves allophones scolarisés en classe d'accueil du 3^e cycle du primaire, et ce, à partir d'une étude de cas de type exploratoire auprès de six élèves cas.

Pendant les discussions philosophiques, qui constituent le genre oral mis en place pour pratiquer la justification et la reformulation, les données recueillies au moyen d'enregistrements vidéos ont permis d'observer que l'enseignement des deux conduites discursives permet aux élèves de prendre davantage la parole. La mise en place des ateliers formatifs a aidé les élèves à produire des justifications plus élaborées et à utiliser des reformulations pour pallier les bris de communication lors des interactions.

Sans oublier, grâce à l'apprentissage des deux conduites discursives, les interactions sont davantage liées entre elles et l'étayage se fait davantage entre les élèves.

Mots-clés : enseignement de l'oral, séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral, élèves allophones scolarisés en classe d'accueil, conduites discursives, reformulation, justification, discussion philosophique

The abstract

This research presents the effects of an oral teaching-learning sequence inspired by approaches to children's philosophy and plurilingual approaches to discourse competence (the justification and reformulation) of second language learners in school. Thoses students are 3rd cycle of primary school. This is an exploratory type case study with six students cases.

During the philosophical discussions, which is the oral genre set up to practice justification and reformulation, the data collected through video recordings have found that the teaching of the two discursive competence allows students to talk more in thoses discussions. The teaching-learning sequence helped the students to produce more elaborate justifications and to use reformulations to overcome communication breakdowns during the interactions.

Finally, the learning of the two discursive behaviors permits to know that the interactions are more related to each other and the scaffolding is done more between the students.

Keywords: oral teaching, teaching-learning sequence, immigrant students in welcoming classes, discursive competence, reformulation, justification, philosophical discussion

La table des matières

Le résumé (150 mots/10 mots-clés)	iii
The abstract	iv
La table des matières.....	v
La liste des tableaux	vii
La liste des figures	viii
La liste des abréviations et sigles.....	ix
Les remerciements.....	x
L'introduction.....	11
Chapitre 1 : La problématique.....	14
Le contexte pratique	14
1.1 L'oral : un défi pour les élèves allophones	14
1.2 La place de l'oral dans le PFEQ	16
1.3 Le défi de communiquer en interaction pour les élèves allophones scolarisés en classe d'accueil.....	17
Le contexte scientifique	18
1.4 L'oral : une compétence difficile à enseigner	18
1.5 L'exposé oral : insuffisant pour développer une compétence discursive	20
1.6 Les modèles didactiques de l'oral : une piste de solution	20
1.7 La synthèse et la question générale de recherche	22
Chapitre 2 : Le cadre conceptuel et les recherches empiriques	23
2.1 La compétence discursive : les définitions	23
2.1.1 L'oral	23
2.1.2 La compétence discursive.....	25
2.2 L'apprentissage des conduites discursives en langue première et en langue seconde.....	29
2.3 L'enseignement des conduites discursives	31
2.4 Les recherches empiriques	34
2.4.1 Les recherches empiriques avec interventions en français, langue d'enseignement, portant sur la compétence discursive	34
2.4.2 Les recherches empiriques sans intervention en français, langue d'enseignement, portant sur la compétence discursive	38
2.4.3 Les recherches empiriques sans intervention en langue seconde portant sur la compétence discursive	41
2.5 La synthèse générale des recherches empiriques	42
2.6 Les approches « philosophie pour enfants » au service du développement de la compétence discursive.....	43
2.7 Les approches plurilingues.....	46
2.8 La question spécifique de recherche.....	49
Chapitre 3 : La méthodologie	50
3.1 Les participants	50
3.1.1 Le portrait des participants	51
3.2.1 Le choix des albums de littérature de jeunesse et des thèmes pour les discussions philosophiques	52

3.2 L'intervention	57
3.3 La collecte et le traitement des données	69
Chapitre 4 : La présentation, l'analyse des résultats et la discussion.....	77
4.1 L'objectif 1 : Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur le nombre de prises de parole.....	78
4.1.1 La présentation des résultats en lien avec l'objectif 1	79
4.2 La discussion en lien avec l'objectif 1.....	87
4.3 L'objectif 2 : Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la qualité de l'élaboration des justifications	90
4.3.1 La présentation des résultats en lien avec l'objectif 2	91
4.4 La discussion en lien avec l'objectif 2.....	106
4.5 L'objectif 3 : Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la complexité des reformulations	109
4.5.1 La présentation des résultats en lien avec l'objectif 3	109
4.6 La discussion en lien avec l'objectif 3.....	122
4.7 La synthèse des résultats des objectifs 1, 2 et 3	125
Chapitre 5 : La conclusion.....	128
5.1 Les limites de la recherche	128
5.2 Les principaux résultats et perspectives pour des recherches futures.....	129
La bibliographie.....	133
Annexe 1 : Un exemple de la séquence d'une discussion philosophique basée sur le modèle de Gagnon et Sasseville (2011) et Chirouter (2015, 2016)	143
Annexe 2 : L'enseignement de la justification (version enseignante)	144
Annexe 3 : Les pictogrammes des arguments pour justifier	148
Annexe 4 : Des exemples de reformulations lors de l'atelier formatif.....	149
Annexe 5 : Le formulaire de consentement pour l'ensemble de classe	150
Annexe 6 : Le formulaire de consentement pour les participants	153

La liste des tableaux

Tableau 1 : La mise à l'essai des albums et les constats.....	54
Tableau 2 : La présentation des albums mis à l'essai puis sélectionnés pour l'intervention.....	56
Tableau 3 : Une vue d'ensemble de l'intervention.....	58
Tableau 4 : Le déroulement et les dates de l'intervention de la recherche.....	70
Tableau 5 : La grille de classification des justifications.....	74
Tableau 6 : La grille de classification des reformulations.....	75
Tableau 7 : La présentation générale du nombre de prises de parole (P) et de l'emploi d'une autre langue au cours des DP.....	83
Tableau 8 : Le nombre de prises de parole DP #1 et la moyenne des prises de parole (DP #2 à #5).....	84
Tableau 9 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 1.....	92
Tableau 10 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 2.....	94
Tableau 11 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 3.....	98
Tableau 12 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 4.....	100
Tableau 13 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 5.....	102
Tableau 14 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 6.....	104
Tableau 15: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 1.....	111
Tableau 16: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 2.....	113
Tableau 17: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 3.....	116
Tableau 18: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 4.....	117
Tableau 19: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 5.....	118
Tableau 20 : Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 6.....	120

La liste des figures

Figure 1 : Les prises de parole des participants	80
--	----

La liste des abréviations et sigles

CSMV : Commission scolaire Marie-Victorin

DP : Discussion philosophique

ECR : Éthique et culture religieuse

GP : Grand parleur

ILSS : Intégration, linguistique, scolaire et sociale

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MP : Moyen parleur

P : Prise de parole

PA : Progression des apprentissages

PP : Petit parleur

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

SEA : Séquence d'enseignement-apprentissage

SASAF : Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

SLAF : Soutien linguistique d'appoint en français

Les remerciements

Mes remerciements vont d'abord à ma directrice de recherche, Françoise Armand, qui a cru en moi, qui a toujours eu le bon mot pour me donner la persévérance nécessaire pour en arriver à écrire ce mémoire. En plus d'être une directrice de recherche exceptionnelle et une chercheuse hors pair, c'est une femme inspirante à tous les niveaux. Aucun mot ne suffit pour faire l'éloge de tout ce qu'elle m'a offert au cours de cette maîtrise.

Je remercie également l'équipe ÉLODiL de m'avoir accueillie. Merci à Catherine Gosselin-Lavoie et à Catherine Maynard pour les relectures, les précieux commentaires et les discussions autour de ce mémoire.

Je ne pourrais passer sous le silence l'apport de ma mère, celle qui m'a appris qu'il est toujours possible de surpasser ses propres limites. Qu'il suffit d'y croire pour être un peu plus près de notre but ! Merci !

Enfin, je tiens à souligner les merveilleuses rencontres réalisées au cours de cette maîtrise : Catherine Gagnon et Kevin Péloquin. Ils ont su m'inspirer par leur rigueur intellectuelle, leur discipline et leur capacité à concilier les études et le travail. Mon parcours n'aurait pas été le même sans eux !

Finalement, ce mémoire a été réalisable grâce à l'appui de mes directrices d'école (Sophie Bélanger et Marie-France Labelle) qui m'ont accordé des libérations pendant l'année scolaire et qui m'ont permis de faire cette recherche dans ma classe.

L'introduction

Différents chercheurs, dans le monde francophone, ont souligné que l'enseignement de l'oral, en contexte de français, langue d'enseignement, représente un défi pour les enseignants du primaire et du secondaire (Colognesi et Deschepper, 2019 ; Grandaty et Lafontaine, 2017; Lafontaine, 2017 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nonnon, 1999 ; Sénéchal, 2012, 2016). Le même constat a été relevé par le conseil des ministres de l'Éducation au Canada (2008) lors de la production d'un état des lieux en communication orale. Selon plusieurs recherches, l'un des défis serait le manque de connaissances des composantes de l'oral (linguistique, communicative, discursive) chez les enseignants (en France : Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Nonnon, 1999; au Québec : Dumais et Lafontaine, 2011; Nolin, 2015). Par ailleurs, ces derniers privilégieraient un seul genre oral, tant au primaire qu'au secondaire, soit l'exposé oral, sans enseigner les composantes liées à ce genre (Nolin, 2015). Or, différentes études en français, langue d'enseignement, soulignent l'importance de permettre aux élèves de travailler les différents genres oraux¹ (l'entrevue, l'exposé oral, l'entretien, etc.) et d'enseigner les différentes composantes de l'oral (Dolz et Gagnon, 2008 ; Dolz et Schneuwly, 2000 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Nolin, 2015). De plus, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MELS, 2006) met très explicitement l'accent sur l'importance des interactions orales pour développer la compétence nommée « communiquer oralement » en français, langue d'enseignement.

Lorsque les élèves communiquent en situation d'interaction, ils utilisent la langue pour apprendre et ils socialisent grâce à celle-ci. De plus, les interactions offrent la possibilité de développer différentes compétences en oral par le biais de ses différentes composantes, entre autres, la composante linguistique qui comprend notamment ce qui est lié à la voix et aux faits de langue ainsi que la composante communicative qui inclut le non verbal et l'utilisation des registres de langue, et la composante discursive qui porte sur l'organisation du contenu à l'intérieur du discours (Lebrun, Préfontaine et Nachbauer, 1998).

Bien que la composante linguistique soit particulièrement sollicitée lors de l'apprentissage d'une langue, la composante discursive, quant à elle, représente un défi supplémentaire lors d'échanges

¹ La définition est inspirée des travaux de Bakhtine (1984) qui définit le genre textuel à l'aide de trois catégories, soit : le type de contenu, les unités langagières spécifiques et la structure du texte (Gagnon et Dolz, 2008).

spontanés pour les élèves allophones scolarisés en classe d'accueil qui commencent leur apprentissage du français. Il est à noter qu'un nombre considérable de ces élèves allophones fréquentent les écoles du Grand Montréal. Pour ces élèves en apprentissage du français, langue seconde, le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) prescrit l'enseignement de la compétence «communiquer oralement en français dans diverses situations», notamment au moyen des stratégies liées à la prise de parole et à l'interaction (MELS, 2014).

Communiquer en contexte d'interaction est un défi considérable pour les élèves allophones. Ce défi s'observe particulièrement lorsqu'ils sont en interaction avec plusieurs interlocuteurs, puisqu'ils n'ont pas toujours la possibilité de structurer leurs idées et de les exprimer dans la langue seconde en raison d'une surcharge cognitive (Pekarek Doehler, 1999). Il semble donc nécessaire d'outiller les enseignants afin qu'ils puissent aider leurs élèves à développer la compétence à communiquer oralement dans des situations variées, et plus particulièrement à mobiliser la composante discursive en situation d'apprentissage pour ainsi développer leur compétence discursive.

En contexte de français, langue d'enseignement, différents chercheurs (en Suisse : Dolz et Schneuwly, 1998 ; en France : LeCunff et Jourdain, 1999; au Québec : Hébert, Guay et Lafontaine, 2015 ; Lafontaine, 2017) ont montré qu'il est possible d'enseigner les différentes composantes de l'oral à partir de modèles didactiques qui sont exposés dans le cadre conceptuel. Par contre, ces chercheurs ne tiennent pas compte des défis spécifiques rencontrés par des élèves allophones scolarisés en classe d'accueil.

Notre recherche s'intéresse à ces élèves et vise à observer les effets de l'enseignement des objets de l'oral liés à la composante discursive, plus précisément, sur la fréquence des prises de parole, sur la qualité de l'élaboration des justifications et sur la complexité des reformulations en contexte d'interaction.

Le présent mémoire est divisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous exposons la pertinence sociale et scientifique de notre objet d'étude : l'enseignement de la composante

discursive de l'oral en classe d'accueil auprès d'élèves allophones. Dans le deuxième chapitre, nous définissons les principaux concepts liés à l'oral, plus précisément, ceux liés à la compétence discursive. Nous présentons ensuite différentes recherches empiriques, réalisées en français, langue d'enseignement, et en contexte de langue seconde. Ces recherches sont en lien avec le développement de la compétence discursive. En nous appuyant sur le cadre conceptuel et les recherches empiriques, nous exposons nos trois objectifs de recherche pour conclure ce deuxième chapitre. Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie qui consiste en une étude de cas de type exploratoire. Nous présentons les participants, nous décrivons l'intervention et nous terminons par la description de la collecte et le traitement des données. Dans le quatrième chapitre sont exposés les résultats suivis d'une discussion en lien avec chacun des objectifs de notre recherche. Le dernier chapitre, en tant que conclusion, présente les limites de la présente recherche, établit un bilan de la recherche et propose des pistes pour de futures recherches.

Chapitre 1 : La problématique

La première section de ce chapitre est consacrée à la présentation du contexte pratique de notre recherche. D’abord, une description du contexte scolaire montréalais et de ses environs, caractérisé par la présence de nombreux élèves allophones issus de l’immigration, est fournie afin d’exposer la pertinence sociale d’enseigner la composante discursive auprès des élèves scolarisés en classe d’accueil. Ensuite, le PFEQ (MELS, 2006) et le programme ILSS (MELS, 2014) sont rapidement présentés afin de souligner l’importance des interactions dans le développement de la compétence « communiquer oralement ».

Nous poursuivons la deuxième section en illustrant la pertinence scientifique de cette recherche, notamment en présentant les différents défis de l’enseignement de l’oral et de la compétence discursive relevés par plusieurs chercheurs. Ensuite, des pistes de solution sont proposées pour favoriser l’enseignement de l’oral, soit à partir de modèles didactiques d’enseignement de l’oral, proposés aux enseignants par les chercheurs. En autres, le modèle didactique par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998), le modèle descriptif de la production orale en français, langue d’enseignement, au secondaire et au primaire (Lafontaine, 2001, 2007) et l’atelier formatif (Dumais, 2008). Enfin, pour clore ce premier chapitre, une synthèse du contexte pratique et du contexte scientifique est présentée, suivie de la question générale de recherche.

Le contexte pratique

1.1 L’oral : un défi pour les élèves allophones

À Montréal et sur la Rive-Sud, un nombre non négligeable d’élèves du primaire et du secondaire sont allophones (respectivement 43,1 % et 31,1 %), c’est-à-dire que leur langue maternelle (LM) n’est ni le français, ni l’anglais, ni une langue autochtone (Comité de la gestion de la taxe scolaire de l’île de Montréal, 2017 ; Commission scolaire Marie Victorin, 2017). Parmi ce pourcentage d’élèves, certains reçoivent des services d’accueil et de francisation, soit de façon intensive, en classe d’accueil ou en classe ordinaire (SASAF), soit sous la forme de soutien linguistique

d'appoint en français en classe ordinaire (SLAF)²(MELS, 2014). Les élèves fréquentent habituellement les classes d'accueil entre un à deux ans avant d'intégrer les classes ordinaires dans lesquelles ils poursuivent leur apprentissage du français. Soulignons que l'apprentissage d'une langue seconde est un processus qui exige du temps et qui nécessite le développement de différentes habiletés langagières (Mady et Garbati, 2014 ; MELS, 2014). Ainsi, il est important de considérer que le développement d'une compétence orale « contextualisée », c'est-à-dire liée aux interactions face à face et s'appuyant sur le non verbal et les référents communs, nécessite environ une à deux années et qu'il faut environ cinq à sept ans pour que ces élèves développent une compétence orale « décontextualisée » et des compétences en lecture et en écriture liées à la langue de scolarisation qui s'appuie sur un vocabulaire plus précis et une syntaxe plus complexe (Cummins, 2001). Soulignons que les connaissances à l'oral que possèdent les élèves allophones leur permettent de soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, par conséquent la réussite scolaire (Cummins, 1980 ; Germain et Netten, 2005 ; MELS, 2014). Or, dès la maternelle, des inégalités sont observables au niveau de la maîtrise de l'oral, soit au niveau de la longueur des phrases produites, du lexique ou de l'utilisation du langage en interaction, et ce, chez les élèves qui partagent la même langue maternelle (Bautier, 2016, 2018 ; Florin, 1991, 2016 ; Laparra, 2008 ; Le Cunff, 2009). Ces inégalités sont également observables par la répartition du nombre de prises de parole en classe (Perrenoud, 1991) et par la disparité des savoirs sur les différents thèmes scolaires entre les élèves (Bruner, 1983). Par ailleurs, et pour différentes raisons, certains élèves sont des « petits parleurs », un concept évoqué par Florin (1991) : ils prennent peu la parole spontanément et leur participation est souvent limitée lors des échanges. Or, la participation en classe est un facteur de réussite scolaire (Florin, 1991), l'oral permet de soutenir l'apprentissage de la littératie (Germain et Netten, 2005). Toutefois, il ne suffit pas de « faire parler » les élèves pour qu'ils apprennent, il est recommandé de les placer en interaction pour favoriser les apprentissages et leur faire vivre des conflits sociocognitifs (Le Cunff, 2011).

Pour les élèves allophones scolarisés en classe d'accueil, le défi est de taille puisqu'ils apprennent à la fois la langue de scolarisation pour communiquer et qu'ils sont amenés à réaliser des apprentissages disciplinaires dans cette même langue (Le Ferrec, 2008). Également, ils sont

² La classe d'accueil regroupe des élèves non francophones selon leur âge et leur compétence langagière. Ils y suivent leurs cours jusqu'à ce qu'ils soient intégrés de manière définitive à une classe ordinaire. (MELS, 2014)

fréquemment invités à communiquer à l'oral leurs savoirs dans les différentes matières au moyen de cette langue seconde (Berger, 2016).

1.2 La place de l'oral dans le PFEQ

Ainsi, dans une perspective où l'école souhaite offrir des chances égales de réussite, il importe de savoir que les interactions orales jouent un rôle essentiel dans la construction des connaissances et que le fait de posséder de bonnes habiletés à communiquer est un facteur de réussite sociale et scolaire (Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Perrenoud, 1991 ; Plane, 2015). Par ailleurs, les élèves allophones scolarisés en classe d'accueil se retrouveront dans les classes ordinaires et ils seront amenés à réaliser les apprentissages prescrits par le PFEQ (MELS, 2006) dont fait partie la compétence « communiquer oralement ». Bien que cette compétence soit fréquemment laissée de côté par les enseignants, elle mérite d'être enseignée comme un médium et un objet d'enseignement pour favoriser la réussite de tous les élèves (Nolin, 2015 ; Sénéchal, 2012).

En 2006, dans le PFEQ, l'oral est mobilisé à la fois dans une compétence disciplinaire nommée « communiquer oralement » et dans une compétence transversale nommée « communiquer de façon appropriée », puisqu'il peut être à la fois un objet d'apprentissage et au service des apprentissages. Dès lors, l'oral doit être enseigné et évalué au même titre que la lecture et l'écriture. De plus, l'oral se distingue dorénavant de l'écrit, alors que jusque-là, il avait été considéré comme une verbalisation de l'écrit, c'est-à-dire que la principale pratique de l'oral était la récitation de textes ou de poèmes appris par mémorisation (Dolz et Schneuwly, 1998).

Ce changement de paradigme est marqué par l'approche socioconstructiviste de laquelle le PFEQ s'inspire. La compétence « communiquer oralement » y est ainsi définie :

La communication orale constitue un véhicule de la pensée et des sentiments de même qu'un outil d'apprentissage. La langue orale permet au locuteur de préciser ou de nuancer ses idées, ses points de vue ou ses sentiments au cours d'interactions diverses (...) Les interactions verbales, générées au cours des discussions en grand groupe et en groupes restreints, offrent à l'élève la possibilité d'apprendre à se questionner et à questionner les autres pour s'informer ou pour recevoir de la rétroaction sur différents sujets (MELS, 2006, p. 80).

D'après cette définition, nous constatons que la communication orale est à la fois un outil d'apprentissage et également un véhicule de la pensée. Elle est également un moyen pour les élèves de verbaliser leurs connaissances et de former leur identité (Le Cunff et Jourdain, 1999). Il

apparaît donc important de placer les élèves en contexte d'interaction afin que ceux-ci développent leur pensée. De ce fait, ils ont la possibilité de remettre en question leurs idées, de préciser leurs opinions, de réinvestir le vocabulaire appris et de développer des habiletés sociales qui sont essentielles dans un contexte d'intégration linguistique et sociale.

1.3 Le défi de communiquer en interaction pour les élèves allophones scolarisés en classe d'accueil

Selon les attentes du PFEQ (MELS, 2006), plus spécifiquement du programme ILSS (MELS, 2014), il apparaît nécessaire de placer les élèves en situation d'interaction afin de développer la compétence « communiquer oralement en français dans des situations variées », notamment par le biais de la compétence discursive. Cette compétence porte, entre autres, sur le développement des habiletés et des connaissances qui permettent aux élèves allophones « d'explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée : participer à des échanges et organiser progressivement ses propos durant les prises de parole spontanées ou préparées » (MELS, 2006, p.82). Elle représente également la capacité du locuteur à organiser le contenu de son discours, afin qu'en contexte d'interaction, les interlocuteurs puissent comprendre le message émis (Espéret, 1990 ; Roulet, 1999). Elle est davantage définie dans le chapitre 2, tout comme les objets liés à son développement.

Pour amener tous les élèves à améliorer cette compétence et, plus particulièrement, les élèves allophones en cours d'apprentissage du français, il semble souhaitable de leur enseigner des stratégies pour réagir en cas d'incompréhension et pour pallier les bris de communication lors de la prise de parole. En effet, pour qu'il y ait un fil conducteur entre les échanges, il est nécessaire que les élèves puissent bien comprendre le message afin que leur propos soit en lien avec ce qui a été dit précédemment. Ainsi, les interactions permettent de travailler à la fois l'écoute et la prise de parole (Rabatel, 2004).

Tel que mentionné plus tôt, le développement de la compétence discursive, sur lequel notre étude porte, représente un défi pour les élèves allophones scolarisés en classe d'accueil. En effet, ces élèves sont plus sujets à vivre des bris de communication en contexte d'interaction, et ce, même les élèves de niveau avancé (Berger, 2008 ; Pekarek Doehler, 1999). De plus, nous savons que

l'école est le lieu principal où ces élèves communiquent en français (Colletta et Chevrot, 2000), il importe donc d'y enseigner les objets liés à la composante discursive tels que clarifier, justifier ou reformuler et d'offrir aux élèves la possibilité de réinvestir leurs apprentissages en contexte d'interaction.

En conclusion, nous pouvons nous questionner sur les éléments favorables pour engager les élèves à interagir comme nous l'abordons dans le cadre conceptuel. Également, il est pertinent de nous interroger sur les moyens mis en place pour enseigner les objets liés à la composante discursive, pour développer la compétence « communiquer oralement », plus précisément la compétence discursive, en classe d'accueil au primaire, sachant qu'elle influence la réussite scolaire et qu'elle permet de réduire les inégalités.

La deuxième partie de ce chapitre présente les principaux enjeux soulevés par les recherches scientifiques de l'enseignement de la compétence « communiquer oralement », notamment les objets liés à la composante discursive. Puis, elle aborde les différents modèles didactiques qui ont été développés par des chercheurs afin que les enseignants mettent en place un enseignement de l'oral dans leur classe.

Le contexte scientifique

Comme nous l'avons vu précédemment, la compétence « Communiquer oralement » fait partie du PFEQ (MELS, 2006) et du ILSS (MELS, 2014), il est donc nécessaire de mettre en place des contextes d'interaction afin d'aider les élèves à améliorer cette dite compétence. Pourtant, lorsque des chercheurs québécois (Dumais, 2008 ; Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015) se sont questionnés sur les pratiques de l'enseignement de l'oral en français, langue d'enseignement, ils ont pu constater que cette compétence semble être laissée de côté ou être mal comprise. C'est ce que nous illustrons dans cette section.

1.4 L'oral : une compétence difficile à enseigner

Depuis une vingtaine d'années, différents chercheurs de la francophonie (Colognesi et Deschepper, 2019 ; de Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R., 2017 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ;

Gagnon et Dolz, 2016 ; Garcia-Debanc, 2016 ; Grandaty et Lafontaine, 2017 ; Grandaty et Turco, 2001 ; Laparra, 2008 ; Nonnon, 1999 ; Pégaz-Paquet et Cadet, 2016 ; Sénéchal, 2016) tentent de remédier au fait que l’oral est la compétence la plus fréquemment laissée de côté dans le milieu scolaire. Ces mêmes chercheurs tentent de démontrer l’importance de l’enseignement de l’oral dans le cursus scolaire malgré les défis rencontrés, tant au primaire qu’au secondaire (Nolin, 2015 ; Sénéchal, 2016 ; Vega, 2013). Ces derniers ont été exposés dans différentes recherches qui portent sur l’état de l’enseignement de l’oral et de son évaluation (au Québec : Dumais, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2013, 2015 ; en Belgique : Colognesi et Deschepper, 2019 et en France : Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Le Cunff et Jourdain, 1999).

Deux constats s’imposent. D’une part, les enseignants ont de la difficulté à cibler les objets de l’oral à enseigner, car ils considèrent qu’il suffit de laisser parler les élèves ensemble pour développer leur compétence à communiquer oralement. Conséquemment, les enseignants ne savent pas comment enseigner explicitement les objets de la compétence « communiquer oralement » de la même manière qu’une règle de grammaire ni sur quels outils s’appuyer pour les enseigner (Lafontaine et Le Cunff, 2006 ; Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Sénéchal, 2012, 2016). Il y a donc peu d’enseignement explicite de l’oral en classe pour développer la compétence « communiquer oralement » du PFEQ. L’enseignement explicite se caractérise par différentes étapes où l’enseignant guide les élèves par modélisation et fractionne la séquence d’enseignement-apprentissage (SEA). Il sera davantage défini dans le prochain chapitre.

D’autre part, les enseignants mentionnent laisser de côté l’enseignement de l’oral en raison de sa complexité, puis par manque de temps (Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Pégaz-Paquet et Cadet, 2016). La complexité de l’enseignement de l’oral s’explique par l’étendue des objets à enseigner. Ces objets font référence aux connaissances et aux stratégies, telles qu’on les retrouve, au Québec, dans la progression des apprentissages (PA) (MELS, 2009). Ainsi, ils relèguent l’oral au second plan et priorisent les activités de lecture et d’écriture (Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015).

Enfin, il semble que, selon les genres oraux pratiqués par les élèves, ceux-ci seraient amenés à développer différentes compétences parmi les composantes de l’oral (linguistique,

communicative, discursive), c'est ce qui nous amène à nous interroger sur l'exposé oral en tant que genre oral prisé par les enseignants.

1.5 L'exposé oral : insuffisant pour développer une compétence discursive

Considérant les défis mentionnés plus haut, les enseignants se contentent majoritairement d'une seule pratique de l'enseignement de l'oral, soit l'exposé oral, au primaire comme au secondaire (Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2015). L'exposé oral se définit ainsi : « un genre textuel public, relativement formel et spécifique dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui exposer quelque chose » (Dolz et Schneuwly, 1998, p.143). Selon cette définition, l'oral est conçu comme un texte oralisé qui s'approche de l'écrit et ne favorise pas les interactions en contexte spontané. Bien que cette pratique puisse développer la compétence discursive quant à la cohérence du contenu, elle n'outille pas les élèves en cas d'incompréhension et de bris de communication (Dumais, 2014 ; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998).

En résumé, l'exposé oral est un genre qui permet la récitation d'un texte à voix haute et qui ne favorise pas les échanges spontanés. De plus, lorsque les élèves sont amenés à réaliser un exposé oral, celui-ci est rarement accompagné d'un enseignement explicite des objets de l'oral, soit la prosodie, l'organisation des idées, la diction, etc. (Lafontaine, 2001). À partir de ce constat, des chercheurs ont décidé d'élaborer un modèle didactique afin de permettre l'enseignement explicite des différents objets de l'oral liés aux composantes linguistiques, communicatives et discursives.

1.6 Les modèles didactiques de l'oral : une piste de solution

Les modèles didactiques, élaborés par des chercheurs en didactique du français langue d'enseignement, en Suisse et au Québec, constituent un outil qui permet aux enseignants de cibler les objets liés à la compétence « communiquer oralement » et de diversifier leurs pratiques à plus d'un genre oral (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumais, 2015 ; Lafontaine, 2001, 2007).

D'abord, en Suisse, il y a eu le modèle didactique³ par les genres de Dolz et Schneuwly (1998). Par la suite, au Québec, Lafontaine (2001) a conçu un modèle didactique descriptif de la production orale⁴ dédié aux enseignants du secondaire en français, langue d'enseignement. En 2007, elle le bonifie avec l'ajout d'outils d'évaluation en cours d'apprentissage. Plus tard, ce modèle sera adapté pour le primaire afin d'être utilisé dans le cadre de recherches que nous présentons dans le chapitre 2. Dumais (2015) a structuré l'étape « l'atelier formatif » de ce dernier modèle et il a ajouté l'évaluation par les pairs à la fin de la séquence d'enseignement.

Ces différents modèles permettent aux enseignants de s'appuyer sur des connaissances théoriques afin de mettre en place une séquence d'enseignement-apprentissage ou une séquence d'apprentissage et d'évaluation. Les modèles didactiques seront décrits de manière plus exhaustive dans le cadre conceptuel et les recherches empiriques.

En contexte de français, langue d'enseignement, les recherches de Hébert, Guay et Lafontaine (2015) et de Dumais, Lafontaine et Pharand (2015) ont porté sur la mise à l'essai d'une SAÉ à partir du modèle didactique de Lafontaine. Ces chercheurs tendent à démontrer que les objets enseignés lors des ateliers formatifs sont réinvestis dans une production finale, actualisée dans un genre oral (dans les recherches ciblées : le débat, l'interview, la publicité et les cercles de lecture). Toutefois, à notre connaissance, aucun chercheur n'a tenté de mettre en œuvre cette SAÉ pour tenir compte des besoins particuliers des élèves allophones, malgré la présence de ces derniers dans les classes, leurs difficultés manifestes à l'oral (Hébert, Guay et Lafontaine, 2015), et bien que Gagnon et Dolz (2016) soulignent qu'il est fort important d'offrir des situations d'enseignement de l'oral qui favorisent l'inclusion des élèves en difficulté et des élèves allophones.

En contexte de langue seconde, des chercheurs ont observé différents contextes d'interaction où la *compétence discursive*⁵ des élèves peut se développer (Berger, 2016 ; Pekarek Doehler, 1999). Les situations qui apparaissent les plus favorables au développement de celle-ci sont celles qui

³ Un modèle est une synthèse d'un objet étudié (Legendre, 1993).

⁴ Nous utiliserons seulement le terme modèle didactique pour alléger le texte.

⁵ En contexte de langue seconde, les auteurs parlent de compétence interactionnelle.

laissent aux élèves la possibilité de changer d'idées et d'argumenter (Berger, 2016 ; Pekarek Doehler et Berger, 2011).

En conclusion, les recherches exposées précédemment révèlent que l'enseignement explicite des objets de l'oral est possible, en s'appuyant sur différents modèles didactiques et que ceux-ci peuvent s'opérationnaliser dans une séquence d'enseignement-apprentissage. L'enseignement des objets de la composante discursive pourrait être bonifié à l'aide de situations interactives, où la coconstruction du discours est possible pour les élèves en contexte de langue seconde.

1.7 La synthèse et la question générale de recherche

Étant donné que les recherches ont démontré que les enseignants ont de la difficulté à cibler les objets de l'oral et que ces derniers valorisent l'exposé oral plutôt que de varier les genres oraux choisis et d'opter pour des situations qui favorisent les interactions. Pourtant, les interactions orales sont primordiales pour développer la compétence « communiquer oralement », prescrite par le MELS, d'autant plus qu'en contexte de langue seconde, les interactions permettent d'apprendre la langue. C'est pourquoi il nous semble important d'outiller les enseignants à mettre en place une séquence d'enseignement-apprentissage pour aider les élèves allophones scolarisés en classe d'accueil à interagir. Pour ce faire, les modèles didactiques de l'oral, brièvement décrits, nous apparaissent une porte d'entrée pour enseigner les objets de l'oral. En tenant compte que la compétence discursive, parmi les différentes composantes de l'oral, se développe en contexte d'interaction et que cette dernière mobilise des conduites langagières susceptibles d'aider les locuteurs à éviter les incompréhensions et à palier les bris de communication (Berger, 2016). Un défi important à relever pour tous les élèves, et particulièrement pour les élèves allophones, d'autant plus que les objets de l'oral liés à celle-ci sont peu enseignés en milieu scolaire et que le développement de la compétence orale est un pilier pour la réussite en lecture et en écriture (MELS, 2006). Ainsi, nous nous posons la question générale suivante :

Quelles sont les pratiques d'enseignement de l'oral qui favorisent le développement de la compétence discursive chez les élèves allophones scolarisés en classe d'accueil au primaire ?

Chapitre 2 : Le cadre conceptuel et les recherches empiriques

En sachant que l'oral est enseignable et qu'il est possible de diversifier les pratiques au-delà de l'exposé oral. Nous nous interrogeons sur les pratiques d'enseignement de l'oral qui favorisent le développement de la compétence discursive. Pour ce faire, dans ce chapitre, nous définissons, les principaux concepts liés à l'oral et à ses composantes, principalement liées au développement de la compétence discursive du point de vue de l'apprentissage et de l'enseignement. Ensuite, nous faisons l'état des pratiques de l'enseignement de l'oral, plus précisément de la compétence discursive, d'un point de vue théorique et à partir des recherches empiriques en langue maternelle et en langue seconde. Puis, nous décrivons les principes clés des approches de « philosophie pour enfants » et des approches plurilingues afin d'adapter l'enseignement de la compétence discursive pour les élèves allophones scolarisés en classe d'accueil. Finalement, nous concluons avec la question spécifique de recherche.

2.1 La compétence discursive : les définitions

Dans cette section, nous définissons l'oral en général et ses différentes composantes, en mettant l'accent sur la compétence discursive. Nous terminons par la définition des objets que nous avons sélectionnés pour ce présent mémoire, liés à cette compétence, soit la justification et la reformulation.

2.1.1 L'oral

Selon une définition générique, l'oral est le langage parlé et c'est grâce à l'appareil phonatoire qu'il est possible de parler (Dolz et Schneuwly, 1998). Toutefois, l'oral ne se limite pas à la prise de la parole qui est le volet productif ou expressif. Il y a également la compréhension (le réceptif) (Florin, 2016). Ces deux volets sont mobilisés en interaction puisque le locuteur produit et les interlocuteurs tentent de comprendre le message émis par celui-ci. Ces rôles peuvent être, bien sûr, échangés au cours d'une interaction.

En contexte scolaire, plusieurs chercheurs (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumais, 2008 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Lafontaine, 2001) ont précisé que l'oral peut être à la fois un médium d'apprentissage et un objet d'apprentissage. L'oral est un médium d'apprentissage lorsque les

élèves parlent pour apprendre, c'est le cas lorsqu'ils sont placés en équipe pour réaliser une tâche de lecture, de mathématique, etc. Par ailleurs, il est un objet d'apprentissage lorsque les élèves apprennent à communiquer. Dans ce cas, il est possible de mettre en place une séquence d'enseignement-apprentissage qui porte sur l'oral en tant qu'objet d'enseignement. La SEA permet à l'enseignant de cibler les objets de la compétence à communiquer qu'il souhaite développer chez leurs élèves (Garcia-Debanco et Plane, 2004). Ces objets peuvent être le débit, l'intonation, le rythme, la posture, etc. D'autres objets sont plus spécifiques aux interactions comme conceptualiser, donner des exemples, justifier ou reformuler. Les objets sont les éléments enseignables qui appartiennent aux différentes composantes associées à la compétence « communiquer oralement » de la PA. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de porter notre regard sur l'oral en tant qu'objet d'apprentissage et d'enseignement. Pour ce faire, nous croyons qu'il est possible d'avoir recours à l'enseignement explicite, qui réfère aux activités d'oral planifié et intégré, et plus précisément aux ateliers formatifs du modèle didactique de Lafontaine (2007) afin de cibler les objets à enseigner en lien avec la compétence « communiquer oralement ». Nous avons donc pris connaissance des différentes typologies de l'oral.

Des chercheuses (Lebrun, Préfontaine et Nachbauer, 1998) ont séparé la compétence à communiquer oralement selon trois composantes : linguistique, communicative et discursive. La composante linguistique regroupe les aspects liés à la phonologie, à la diction, à la morphologie, à la syntaxe, etc. La composante communicative regroupe, entre autres, les registres de langue et le non verbal. La composante discursive correspond au message, c'est-à-dire à l'organisation du discours, à la délimitation du sujet et à la pertinence du discours.

De son côté, Dumais (2014) a élaboré une typologie qui regroupe l'oral sous deux volets : structural et pragmatique. Le premier comprend la syntaxe, la morphologie, le paraverbal et la lexicosémantique qui correspond à la composante linguistique de Lebrun, Préfontaine et Nachbauer (1998). Le deuxième comprend six types : non verbal, matériel, communicationnel, de contenu, émotionnel et discursif. Il réfère aux objets de l'oral en lien avec l'utilisation du code et de la langue dans son contexte, particulièrement en situation de prise de parole ou d'écoute. Ce deuxième volet regroupe la composante communicative et discursive de la typologie de Lebrun et ses collaboratrices. Dans le volet pragmatique, le sous-ensemble de type discursif retient notre attention dans le cadre de notre recherche puisqu'il regroupe les conduites discursives. Dans ce

type, nous retrouvons notamment les objets suivants : la réfutation, la justification, la reformulation, etc. (Dumais, 2014, 2015). Lors de notre recherche, nous allons porter notre attention uniquement sur la justification et sur la reformulation pour des raisons que nous exposons plus loin.

Comme notre recherche s'intéresse aux élèves allophones scolarisés en classe d'accueil, nous croyons pertinent de nous pencher sur les conduites discursives⁶, puisque l'enseignement de celles-ci semble aider ces élèves à améliorer leur capacité à se faire comprendre par les interlocuteurs et à organiser le contenu de leur discours dans une situation de communication interactive. En effet, l'apprentissage de ces conduites leur permettrait d'une part d'éviter les bris de communication et d'une autre part de développer une compétence discursive.

2.1.2 La compétence discursive

La compétence discursive trouve ses fondements théoriques dans l'analyse du discours en interaction influencée par les travaux de Vion (1992) et de Kerbrat-Orecchioni (2005). Elle permet au locuteur d'organiser le contenu de son discours selon le contexte dans lequel il se trouve et de se faire comprendre grâce à l'utilisation des conduites discursives, c'est donc dire que cette compétence va au-delà de la connaissance des éléments du code linguistique (Causa, 2014 ; Roulet, 1999). Rappelons que cette compétence se développe particulièrement lorsque les élèves sont placés en situation d'interaction.

L'interaction verbale est une situation informelle et spontanée de communication orale qui amène les élèves à échanger pour donner de l'information, exprimer leurs émotions ou leurs sentiments, formuler des questions ou des consignes, coopérer à un projet, résoudre des problèmes, tout en fournissant des efforts d'attention (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008, p.18).

Les interactions ont plusieurs fonctions : à travers les échanges, les élèves établissent du sens, construisent des relations sociales et développent leur identité (Vion, 1992). Elles se mettent en place autour d'au moins deux acteurs et l'intention de l'action peut être coopérative, conflictuelle ou conjointe entre les deux acteurs (Colletta, 2004 ; Vion, 1992). En contexte scolaire, il importe d'offrir des situations d'interactions spontanées afin que les élèves adaptent leur discours selon

⁶ Également nommée composante discursive (Lebrun, Préfontaine et Nachbauer, 1998)

leurs interlocuteurs, et ce, dans le but de se faire comprendre et de s'assurer d'une intercompréhension (Espéret, 1990 ; Halté et Rispail, 2005). Pour assurer la cohérence d'un discours, les élèves mettent en place des conduites discursives, telles que raconter, expliquer, justifier, reformuler et clarifier, qui relèvent de la composante discursive (Colletta, 2004 ; Dumais, 2014 ; Garcia et Plane, 2004). Ces conduites discursives s'observent notamment lorsque le locuteur se décentre de son opinion et tient compte de l'autre lorsqu'il prend la parole (Halté et Rispail, 2005). Cette capacité à tenir compte de l'autre fait partie d'un principe dialogal, puisque le discours s'insère dans une discussion avec au moins une autre personne (Roulet, 1999 ; Bakhtine, 1984). Selon un principe dialogal, il doit y avoir des interactions verbales, et non seulement des réactions gestuelles des interlocuteurs comme un hochement de la tête. Selon Vion (1992), « la notion de dialogisme est donc l'une des composantes de ce que nous appelons la dimension interactive du langage » (p.31). Ainsi, une interaction dialogale se différencie d'une interaction monologale, soit lorsque le locuteur s'adresse aux interlocuteurs sans qu'il y ait un besoin d'interaction entre les deux. Dans le dialogue, le locuteur arrive à utiliser les réponses de l'interlocuteur pour construire l'échange suivant, ce qui différencie le dialogue de la conversation. Cette dernière est plutôt caractérisée par la capacité à poser des questions et à leur répondre (Halté et Rispail, 2005).

Nous nous questionnons donc sur les différentes conduites discursives qui pourraient intervenir en contexte d'interaction, et qui, rappelons-nous, soutiennent les élèves allophones pour comprendre le locuteur ou se faire comprendre en contexte d'interaction. C'est pourquoi nous nous intéressons, en particulier, aux conduites discursives qui permettent de pallier les ruptures de compréhension et de réguler le discours (Colletta, 2004). Notre recherche se penche sur deux objets de la composante discursive : la justification et la reformulation. Ce sont donc les objets ciblés, dans la présente étude, pour observer le développement de la compétence discursive des élèves à la suite d'une intervention.

2.1.2.1 La justification

Cette conduite langagière est d'abord un outil de communication et un moyen langagier pour exprimer ses idées ou faire valoir ses valeurs (Forget, 2015). Elle constitue également une forme d'étayage, c'est-à-dire que le propos des élèves ne consiste pas uniquement à convaincre leurs interlocuteurs, mais à faire comprendre leur point de vue (Chartrand, 2013). Selon cette

définition, la justification est une conduite langagière démonstrative et non argumentative puisqu'elle vise la négociation et non l'accord de tous (Forget, 2015). Elle peut s'apparenter à l'argumentation, à l'explication et à la démonstration, c'est pourquoi sa définition est plurielle. Elle peut être explicative lorsqu'elle permet de répondre à la question « Pourquoi affirmes-tu cela ? » (Chartrand, 2013 ; Le Cunff et Jourdain, 1999). De cette manière, elle se différencie de son utilisation dans un débat, où le locuteur qui emploie une justification cherche avant tout à persuader les interlocuteurs (Forget, 2015). Dans ce cas, elle est de type argumentatif. Quant à la justification de type explicatif, elle est « *une conduite langagière* qui a pour visée de faciliter ou de causer l'acceptation de son intention par *les interlocuteurs* » (Garcia-Debanc, 1996, p. 114), c'est-à-dire de rendre un propos légitime aux yeux des interlocuteurs. C'est cette dernière définition qui retient notre attention. Étant donné que la justification tente de répondre à la question « Pourquoi affirmes-tu cela ? », sur le plan langagier, le locuteur utilise des connecteurs (car, puisque, en effet, alors, etc.), afin de fournir la causalité de sa justification lorsqu'il présente son argument (Chartrand, 2013). L'argument tente de démontrer la pertinence de son point de vue en se basant sur son expérience, ses valeurs ou des principes logiques. La capacité d'utiliser les connecteurs et un argument approprié renseigne l'enseignant sur la connaissance que l'élève a de la justification.

Également, la justification peut émerger dans deux circonstances. La première concerne des situations qui font intervenir les valeurs, les émotions ou les jugements. La deuxième concerne le domaine scolaire ou du savoir. Par exemple, lorsque les élèves doivent justifier leur réponse mathématique ou leur raisonnement grammatical. Dans ces deux cas, les élèves ne parviennent pas naturellement et avec aisance à justifier, c'est pourquoi un enseignement semble nécessaire (Chartrand, 2013). Dans le cas de la justification d'un raisonnement grammatical, les élèves s'appuient sur éléments vérifiables contrairement où la justification fait intervenir des valeurs, dans ces cas, elle se distingue par son côté subjectif et se rapporte à ce que le locuteur croit vrai (Forget, 2015).

2.1.2.2 La reformulation

La reformulation est une conduite langagière qui consiste à traduire une idée par la reprise d'une intervention précédente (Bouchard, Lavoie et Gagnon, 2015). Selon Martinot, « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à

laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation » (2012, p.65).

Ainsi, la reformulation peut s'apparenter au discours rapporté ou à la paraphrase, dans le cas où un élève reformule le propos d'un de ses pairs, bien que ce concept ait été plutôt étudié à l'écrit (Martinot, 2015 ; Rosier, 2008). Cette conduite langagière fait appel à l'utilisation de divers principes linguistiques, soit lexicaux, sémantiques et syntaxiques.

Différents auteurs (Bruner, 1983 ; Colletta, 2004 ; Martinot, 2015) constatent que l'enfant qui est en apprentissage d'une langue utilise fréquemment la reformulation. Dans ses premières années de vie, il le fait principalement en répétant un mot prononcé par sa mère ou par une personne de son entourage pour s'assurer de sa compréhension, ceci réfère à la reformulation par répétition (Martinot, 2012, 2015). Ce type de reformulation consiste à redire exactement l'énoncé source ou de manière approximative et en conservant le sens. C'est la plus simple reformulation, puisqu'elle ne fait pas appel à d'autres constituants linguistiques (Faraco, 2002). La compétence à utiliser la reformulation se complexifie au fil des années. Vers 6 ans, la reformulation avec changement de sens se développe. C'est à cet âge que l'enfant explore le plus la langue, donc qu'il ose les changements de forme, au risque que l'énoncé reformulé change le sens de l'énoncé source. La reformulation paraphrastique apparaît vers 10 ans (Martinot, 2012, 2015). L'énoncé reformulé de type paraphrastique peut être accompagné d'un marqueur de reformulation paraphrastique comme : c'est-à-dire, enfin, en tout cas, etc. (Ferrari et Rossari, 1994 ; Martinot, 2015). Lorsque l'énoncé reformulé conserve le même sens que l'énoncé source, nous parlons d'une équivalence sémantique, bien que le choix lexical peut être modifié ainsi que la structure syntaxique de l'énoncé source (Rossari, 1997). Cette reformulation a souvent pour fonction d'aider le locuteur à rectifier son point de vue, à le compléter ou à le clarifier (Ferrari et Rossari, 1994). Ce dernier type de reformulation apparaît comme le plus complexe. L'enfant a la capacité de reprendre l'énoncé source et d'y ajouter une partie ou de conserver l'idée de l'énoncé source en utilisant ses propres mots (Martinot et Romero, 2009). Pour tous les types, la reformulation peut se faire à partir de la propre intervention du locuteur ou elle peut être incitée par autrui (Bouchard, Lavoie et Gagnon, 2015 ; Garcia-Debanc et Volteau, 2007).

Il arrive parfois que la reformulation soit nécessaire pour s'assurer d'une intercompréhension entre les interlocuteurs étant donné que discuter en interaction exige un même niveau de compréhension du thème ou des référents entre les interlocuteurs (Volteau, 2015). En contexte scolaire, il est possible que les élèves reformulent pour tenter de définir ou d'expliquer un principe (Volteau, 2009). Par exemple, l'enseignant qui demande : « Peux-tu m'expliquer ce que tu viens de dire ? ». Quant à l'enseignant, il reformule fréquemment afin de préciser les consignes données ou lorsqu'il reprend le propos d'un élève afin de le rendre compréhensible et cohérent pour l'ensemble de la classe (Volteau, 2015). L'utilisation de la reformulation permet de renseigner l'enseignant sur les ressources cognitives que les élèves mettent en place, notamment l'écoute et la capacité de résumer les propos énoncés précédemment (Martinot, 2012).

Pendant l'apprentissage d'une langue, la reformulation est omniprésente en interaction, soit lorsque l'enseignant reformule de manière corrective ou entre les élèves lorsqu'ils traduisent à un pair les propos de l'enseignant (Martinot et Romero, 2009). Elle serait également une façon pour des locuteurs débutants en langue seconde et pour des élèves en difficulté d'entrer dans les tours de parole et de prendre leur place dans les discussions en tant que locuteurs compétents (Berger, 2008). Elle permet également de contrer l'incompréhension du point de vue interactionnel. Par ailleurs, enseigner la reformulation de manière explicite aux élèves qui apprennent une deuxième langue leur permet de développer des stratégies pour se faire comprendre par les autres et construire leurs connaissances sur la langue (Martinot, 2015).

Sachant que la justification et la reformulation sont des conduites discursives qui renseignent sur la compréhension du discours d'autrui et sur la capacité d'organiser ses idées, nous souhaitons donc mieux comprendre l'apprentissage de ces conduites en langues première et seconde.

2.2 L'apprentissage des conduites discursives en langue première et en langue seconde

Selon l'approche interactionniste, influencée par les travaux en linguistique et en sciences humaines, et notamment ceux du psychologue russe Vygotsky, les élèves sont au cœur de leurs apprentissages et c'est grâce aux interactions qu'ils peuvent développer leurs compétences langagières (Vygotsky, 1978). Différents chercheurs ont pointé qu'il en est de même pour l'apprentissage de la compétence discursive (de Pietro, Dolz, Idiazabal et Rispaïl, 2000).

Les premières conduites langagières liées à la compétence discursive apparaissent, en langue maternelle, autour de la fin de la deuxième année (Colletta, 2004). À partir de cet âge, l'enfant fait son entrée dans la conversation grâce à ses premières interactions de type question-réponse (Colletta, 2004). Malgré leur apparition de manière « naturelle », les conduites discursives méritent d'être enseignées de manière explicite pour aider les élèves à structurer leurs idées, contrairement à l'apprentissage de la morphologie ou de la phonétique qui sont développées généralement de manière implicite en langue première chez les enfants entre 0 à 5 ans (Colletta, 2004 ; Maurer, 2001). L'étayage par l'adulte est également préconisé (Vygotsky, 1978). Plus tard, dans le parcours scolaire, les élèves seront amenés à produire des justifications à l'écrit et celles-ci seront le reflet de leur capacité à justifier à l'oral (Garcia-Debanc, 1994).

En contexte de langue seconde, les élèves tentent de rendre leur message compréhensible pour leurs interlocuteurs, et ce, en faisant des hypothèses sur le fonctionnement de la langue d'apprentissage (Germain et Netten, 2005). Ainsi, pour aider les élèves en apprentissage d'une langue seconde, Pekarek Doehler (2000) présente trois postulats afin de saisir l'importance des interactions en contexte scolaire sur le développement de la compétence discursive. D'abord, les interactions ont un impact sur le développement langagier. Ensuite, le contexte interactionnel est tributaire du développement des compétences langagières des élèves. Finalement, un contexte d'interaction qui favorise la coconstruction du discours à partir des expériences communicatives des interlocuteurs et de leur interprétation du monde est une condition facilitante. À partir de ces postulats, nous pouvons souligner l'importance des interactions et du choix du contexte dans lequel les interactions prennent place en contexte de langue seconde pour le développement de la compétence discursive chez les élèves allophones scolarisés en langue seconde.

Ainsi, les écrits théoriques nous renseignent sur la nécessité d'un contexte d'interaction significatif afin de développer notamment les conduites discursives chez les élèves. Ce constat nous amène à nous intéresser à l'enseignement des conduites discursives en tant qu'objet d'enseignement, et ce, pour développer la compétence discursive.

2.3 L'enseignement des conduites discursives

Tel que brièvement mentionné plus haut, différents modèles didactiques ont été élaborés afin d'enseigner l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage principalement en contexte de français, langue d'enseignement. Ils semblent offrir un cadre pertinent pour enseigner la justification et la reformulation, puisque ces deux conduites discursives ont été des objets ciblés dans des recherches empiriques, présentées à la section suivante (section 2.4).

Ces différents modèles permettent de mettre en place une séquence d'enseignement⁷ dans laquelle un ou des objets de l'oral sont enseignés à partir d'un atelier formatif, concept évoqué par Lafontaine (2007) et repris par Dumais et Messier (2016). L'atelier formatif a pour objectifs d'amener les élèves à communiquer oralement et à se familiariser avec certains objets de l'oral pour être en mesure de les mobiliser lors d'une production finale. Cette production met en place un genre oral (publicité, exposé oral, débat, etc.). Cette notion de genre oral a d'abord été évoquée dans le modèle didactique par les genres de Dolz et Schneuwly (1998) que nous décrivons ci-dessous. Il est à noter que le modèle didactique est l'explicitation des principes pédagogiques et des objectifs d'apprentissage afin de fournir un cadre à l'enseignant alors que l'atelier formatif est la démarche d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998).

Parmi les différents modèles didactiques, en Suisse, Dolz et Schneuwly (1998) ont élaboré un modèle didactique basé sur les genres. Cette notion s'inspire des genres du discours de Bakhtine (1984) et des genres de textes de Bronckart (1997). Un genre se définit par trois dimensions, soit le contenu, la structure communicative et les configurations spécifiques d'unités linguistiques. Le genre est l'outil ou le point de référence pour mettre en place l'enseignement des objets de l'oral. Il est à noter que les genres font référence aux contextes de communication de la progression des apprentissages (MELS, 2009). Par exemple, la causerie, l'entretien, le minidébat et la discussion. Ce modèle didactique leur a permis d'élaborer quatre séquences didactiques pour le primaire et pour le secondaire : l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé et la lecture à d'autres. La structure des séquences didactiques est la suivante : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale. Ainsi, selon le genre choisi, différentes

⁷ Dolz et Schneuwly (1998) utilisent le terme séquence didactique.

composantes de l'oral (linguistique, communicative et discursive) peuvent être ciblées et enseignées lors de la période des ateliers.

La séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly se définit comme : « un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière dans le cadre d'un projet de classe » (1998, p.93). Elle se base sur deux principes. Le premier consiste à mettre en œuvre une activité de communication où il est possible pour les élèves d'exercer leurs prises de parole et de réfléchir sur leurs capacités langagières. Le deuxième est de considérer l'oral comme un objet d'enseignement et d'apprentissage. La séquence didactique débute par une mise en situation où l'enseignant présente globalement le genre choisi dans la production initiale. Cette étape est le moment où les élèves sont confrontés au genre d'oral choisi. La mise en situation permet également à l'enseignant d'établir les objets qu'ils souhaitent travailler lors des ateliers avec ses élèves selon leurs besoins. Pour mettre en place les ateliers, l'enseignant doit se questionner sur ce qui est enseignable, c'est-à-dire sur la possibilité de modéliser les objets qu'il souhaite perfectionner dans sa classe. Il doit aussi prendre en compte la capacité des élèves pour choisir un ou des objets de l'oral à enseigner. Selon le genre oral choisi à l'étape de la mise en situation, il remet aux élèves différents textes oraux, et les élèves les observent et les analysent pendant la période « des ateliers ». Ensuite, les élèves tentent de mettre en pratique l'objet enseigné dans une situation simplifiée en vue de la production finale. Finalement, lors de l'étape de la production finale, les élèves intègrent les objets enseignés à partir du genre oral enseigné lors de cette séquence didactique.

Au Québec, Lafontaine (2001) crée un modèle descriptif didactique de la production orale, inspiré de celui de Dolz et Schneuwly (1998), pour le français, langue d'enseignement au secondaire, et dans lequel elle décrit l'oral comme un médium d'enseignement et un objet d'enseignement. Ce modèle illustre que l'oral est à la fois un médium et un objet d'enseignement. Nous nous intéressons à la partie « oral en tant qu'objet d'enseignement » dans notre recherche. En tant qu'oral comme un objet d'enseignement, trois étapes sont détaillées : l'intention de communication, la situation de communication et les activités d'oral planifié et intégré. Les activités d'oral planifié constituent une étape fondamentale. Cette étape est divisée en quatre sections : la production initiale, l'état des connaissances, les ateliers formatifs et l'évaluation

sommative ou la production finale. L'objet de l'oral est choisi en fonction des besoins des élèves pendant la production initiale, c'est-à-dire que si les élèves parlaient tous trop vite dans leur exposé oral alors l'enseignant choisit le débit comme objet. Il l'enseigne pendant les ateliers formatifs à partir de la modélisation et d'exemples et de contrexemples. Ensuite, il laisse aux élèves du temps de le mettre en pratique avant la production finale ou l'évaluation. Cette dernière étape consiste à placer les élèves en situation de communication où ils doivent pratiquer un genre oral afin de les amener à mobiliser l'objet ou les objets enseignés, par exemple, dans un exposé oral, un cercle de lecture ou un débat. Lafontaine reprendra ce modèle en 2007 et démontrera la possibilité de l'utiliser également au primaire. Tout comme dans le modèle précédent, le contenu est modifiable selon les objectifs poursuivis par l'enseignant.

Finalement, Dumais (2015) reprend le modèle descriptif et didactique de la production orale proposé par Lafontaine (2001) et se concentre à expliciter l'atelier formatif en six étapes. Un atelier formatif est une période ou plusieurs périodes d'enseignement qui cible un objet à enseigner dans le cadre d'une séquence d'enseignement. D'abord, un élément déclencheur est présenté aux élèves, à partir d'un enregistrement vidéo ou d'un modelage, pour que ceux-ci découvrent l'objet à apprendre (par exemple : la reformulation, la justification, l'intonation, etc.). Par la suite, l'enseignant fait le point sur l'état des connaissances des élèves en ce qui concerne l'objet présenté à la première étape (l'élément déclencheur). Ensuite, il met en place un enseignement par modelage. Puis, il laisse les élèves se pratiquer à l'étape de la mise en pratique soit en petits groupes ou en grand groupe afin de consolider leurs apprentissages. Finalement, un retour en grand groupe est effectué pour faire le point sur les apprentissages réalisés, suivi d'une activité métacognitive où les élèves peuvent consigner dans un journal de bord leur compréhension de l'objet enseigné.

Une étape fondamentale de ces différents modèles est l'atelier formatif, puisqu'il permet à l'enseignant d'enseigner explicitement un objet ou des objets de l'oral. Un enseignement explicite est caractérisé par la modélisation de l'objet d'apprentissage par l'enseignant, soit à l'aide d'exemples et de contrexemples et suivi d'une pratique guidée où l'enseignant fournit de l'étayage tout au long des étapes afin de soutenir les élèves dans leurs apprentissages (Dumais et Messier, 2016).

Afin de saisir la pertinence d'utiliser ces différents modèles didactiques, nous présentons les résultats de recherches empiriques qui ont porté sur leur utilisation et plus précisément lorsque la justification ou la reformulation ont été enseignées pendant l'atelier formatif ou réinvesties lors de la production finale.

2.4 Les recherches empiriques

Cette section présente différentes recherches empiriques réalisées en didactique de l'oral en français, langue d'enseignement, et en contexte de langue seconde. Dans un premier temps, sont exposées les recherches en contexte de français, langue d'enseignement. D'abord, celles avec interventions, dans lesquelles il y a eu un enseignement de la justification ou de la reformulation au moyen d'une SEA. Ces recherches nous permettent de dégager les pratiques efficaces de l'enseignement de l'oral. Ensuite, nous présentons les recherches empiriques, sans intervention, qui nous permettent de mieux comprendre les fonctions de la justification et de la reformulation en contexte d'interaction. Dans un deuxième temps, nous présentons les recherches empiriques réalisées en contexte de langue seconde, dans lesquelles sont présentés les facteurs favorables au développement de la compétence discursive chez les élèves en apprentissage d'une langue seconde. Nous tenons à souligner que nous ne présentons aucune recherche avec interventions, en contexte de langue seconde, car, à notre connaissance, aucune recherche n'a mis en place une SEA qui relève des modèles didactiques de l'oral.

2.4.1 Les recherches empiriques avec interventions en français, langue d'enseignement, portant sur la compétence discursive

Au Québec, Hébert, Guay et Lafontaine (2015) ont mené une étude qualitative et descriptive auprès de quatre classes du 3^e cycle au primaire et de trois classes de 3^e secondaire dans deux écoles de Montréal, dont une en milieu multiethnique, et deux autres écoles en milieu semi-rural. Cette recherche s'est échelonnée sur trois phases. La première phase a consisté à former les enseignants à l'utilisation du modèle transactionnel de Hébert en lecture (2002) et au déroulement

des cercles de lecture⁸. Ensuite, au cours de la deuxième phase, les enseignants se sont familiarisés avec le modèle didactique de l'oral de Lafontaine (2007) et ils ont mis en place trois ateliers formatifs de l'oral : la reformulation, la justification et un autre objet de l'oral qui sont choisis en fonction des besoins de la classe. Finalement, la troisième phase a permis aux chercheuses de faire un examen de lecture et un bilan de la recherche. L'un de leurs objectifs est d'analyser les productions à l'oral des élèves pendant les cercles de lecture, et ce, avant et après l'expérimentation, afin de dégager des indices de progression après avoir mis en place un enseignement de l'oral par le biais des ateliers formatifs. Pour ce faire, elles ont ciblé 18 élèves (9 au primaire et 9 au secondaire) et les élèves ont été classés en sous-catégories (fort, moyen et en difficulté) à partir de renseignements fournis par les enseignants et du dossier scolaire des élèves. Les cercles de lecture (n=14) ont été enregistrés pour être retranscrits en unités de sens qui se rapportent à un même thème (n=172) ou selon les prises de parole. Pour analyser la différence entre avant et après l'enseignement, elles ont analysé le temps des prises de parole, la répartition des prises de parole et le degré d'élaboration des échanges. Les chercheuses ont également qualifié le degré d'élaboration des prises de parole selon des critères de cohésion, de pertinence, de justesse et de solidité du propos. Elles concluent que les prises de parole sont plus équitables entre le groupe et que les prises de parole de chaque participant durent plus longtemps. L'analyse des verbatims a permis de dégager différents types de reformulation. Pour notre étude, nous retenons que l'autoreformulation signifie la reformulation de ses propres propos, soit par la répétition, la rectification ou la synthétisation et l'hétéroreformulation consistent à reformuler les propos des autres par les mêmes procédés que l'autoreformulation.

Les résultats ont permis de constater que tous les élèves, tant ceux du primaire que du secondaire, ont produit deux à trois fois plus de reformulations à l'expérimentation, soit après avoir reçu un enseignement grâce aux ateliers formatifs. Les chercheuses mentionnent qu'il y a plus d'hétéroreformulations dans le posttest, ce qui signifie que les échanges se coconstruisent davantage entre les élèves. Toutefois, ce sont principalement les élèves forts qui ont progressé. Dans l'ensemble des cercles de lecture, il y a eu davantage de reformulations que de

⁸ Dispositif didactique qui permet aux élèves de dialoguer, échanger et interpréter leur compréhension de textes littéraires (Hébert, Guay et Lafontaine, 2015)

justifications. Nous pouvons croire que ce résultat s'explique par la nécessité d'avoir une compréhension plus approfondie du roman à l'étude pour être en mesure d'utiliser la justification.

De plus, les chercheuses ont réalisé des entretiens semi-dirigés auprès des élèves et des enseignants avant et après l'expérimentation. Les élèves mentionnent avoir réalisé des progrès dans leur capacité à reformuler, à justifier, à écouter les autres et indiquent que la reformulation les a aidés à mieux comprendre les autres et à se faire comprendre. Quant aux enseignants, ils observent que les réponses aux questions d'appréciation et de justification sont plus complexes lors des examens en lecture.

Dans cette recherche, les auteures mentionnent que l'école a un portrait multiethnique. Toutefois, les chercheuses n'ont pas semblé tenir compte de ce contexte. Mentionnons que parmi les élèves ciblés dans leur étude, l'élève faible est hispanophone et qu'il vit au Québec depuis trois ans.

Dans une autre recherche réalisée en français, langue d'enseignement, Dumais, Lafontaine et Pharand (2015) ont mené une recherche-action-formation auprès de quatre enseignants du 3^e cycle au primaire en milieu défavorisé. Deux groupes contrôles et deux groupes expérimentaux ont été constitués. Le groupe expérimental a reçu une formation offerte par deux chercheuses dans l'objectif de mettre en place le modèle didactique de Lafontaine (2001) sous la forme d'une séquence d'apprentissage et d'évaluation. À la suite de l'expérimentation, on observe une amélioration significative chez les élèves des groupes expérimentaux au niveau du nombre de prises de parole. Entre autres, les élèves organisent mieux leurs idées et les chercheurs ont observé un engagement plus important durant les échanges entre les élèves. Toutefois, les critères sur lesquels ils se sont basés ne sont pas décrits exhaustivement dans leur recherche. Dans les groupes témoins, aucun changement n'a été observé. Par contre, il est important de souligner que les groupes expérimentaux et les groupes témoins n'ont pas travaillé le même genre oral ; l'un des groupes témoins a mis en pratique la publicité et l'autre la capsule d'information, tandis que les groupes expérimentaux ont fait un débat farfelu. Les critères d'observation diffèrent donc entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins. De plus, la publicité est de type monologal, tandis que le débat se pratique en interaction, ce qui laisse supposer que le nombre de prises de parole est plus élevé en raison du contexte d'interaction. À la suite de ces résultats, nous pouvons donc interroger l'influence du genre oral choisi sur le nombre de prises de parole des

élèves.

La synthèse des recherches empiriques avec interventions en français, langue d'enseignement, sur la compétence discursive

Les travaux de Hébert, Guay et Lafontaine (2015) et de Dumais, Lafontaine et Pharand (2015) nous laissent penser que l'enseignement des objets de la compétence discursive permet aux élèves de réinvestir les objets appris lors de la production finale, notamment au moyen des ateliers formatifs de la séquence d'apprentissage et d'évaluation de Lafontaine (2007). Dans ces deux recherches (Hébert, Guay et Lafontaine, 2015 ; Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015), la fréquence des prises de parole a été colligée, ce qui a permis de constater une augmentation du nombre de prises de parole lors de la production finale, et ce, après avoir vécu les ateliers formatifs, chez l'ensemble des élèves. Les outils méthodologiques de ces recherches nous permettent de considérer la fréquence des prises de parole, mais ne nous renseignent pas sur la qualité des prises de parole ni sur les types de justification ou de reformulation.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons remarqué que l'utilisation des conduites discursives peut présenter certains défis selon le genre oral choisi. Notamment, dans les cercles de lecture (Hébert, Guay et Lafontaine, 2015), les élèves faibles ont produit moins de justifications. Dans ce genre oral (les cercles de lecture), la justification est de type argumentatif et elle exige une certaine compréhension du roman lu. Bien que les cercles de lecture permettent de mobiliser la justification et la reformulation, ce dispositif ne nous semble pas optimiser la participation des élèves allophones, puisque pour entrer en interaction, ils doivent être en mesure d'avoir « quelque chose à dire ». Ce n'est pas toujours le cas dans ce genre oral où une double compréhension est exigée, c'est-à-dire que les élèves doivent avoir une compréhension du roman pour avoir « quelque chose à dire » et comprendre les propos des autres pendant le cercle de lecture. Il est d'ailleurs important de souligner que lors de l'enseignement des objets de l'oral, aucune de ces recherches ne semble avoir adapté le modèle didactique pour considérer la réalité des élèves allophones.

2.4.2 Les recherches empiriques sans intervention en français, langue d'enseignement, portant sur la compétence discursive

Forget et Gauvin (2017) ont mené une recherche exploratoire auprès des élèves du 3^e cycle dans une école multiculturelle de Montréal où les élèves sont dans un programme intensif en anglais. Dans le cadre de cette recherche, les chercheuses ont cherché à décrire les conduites effectives de justifications des élèves pendant une tâche de résolution de problèmes grammaticaux en français et en anglais. Plus précisément, elles ont comme objectifs de connaître et de décrire l'usage des justifications employées par les élèves pendant une tâche d'analyse grammaticale qui consiste à corriger un texte. À partir de la théorisation ancrée, elles ont analysé 16 dyades. Elles ont procédé par trois étapes : le repérage des conduites de justification, la codification des conduites et la catégorisation des séquences. Ainsi, elles ont construit une grille dans laquelle elles ont distingué trois catégories d'usage des justifications : expliquer, chercher et débattre.

Il est possible de dégager de cette étude que l'une des utilités premières de la justification est d'expliquer tant en contexte de langue première qu'en langue seconde. Par ailleurs, la justification aide les élèves à mieux comprendre et à mieux apprendre par son potentiel euristique. Un autre des constats de leur recherche est que l'enseignement de la justification pourrait aider les élèves à utiliser cette conduite discursive dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire ou de son utilisation lors d'une dictée zéro faute⁹.

En ce qui a trait à la reformulation, Volteau et Millogo (2018) ont réalisé une recherche quantitative pour connaître le rôle des reformulations dans la construction du récit oral en classe de maternelle. Nous retenons de cette recherche : la classification des types de reformulations et le fait que les répétitions sont les plus utilisées contrairement aux paraphrases et aux reformulations définitives. Également, ces chercheurs mentionnent qu'il ne va pas de soi que les élèves utilisent les reformulations, ce qui est démontré par une variabilité de la fréquence des reformulations d'une séance à une autre. Cette recherche nous signale également l'importance d'enseigner les reformulations pour aider les élèves à utiliser cette conduite discursive.

⁹ Un court texte dicté aux élèves où ils ont la possibilité de poser des questions de métalangage à l'enseignant afin de se corriger.

De son côté, Martinot (2015) a réalisé une recherche descriptive en France. Elle a fait l'analyse de corpus langagiers produits par 60 enfants âgés entre 4 à 10 ans. L'objectif de cette recherche est de dégager des outils qui permettent de distinguer les différents stades d'acquisition de la reformulation chez les enfants jusqu'à l'âge de 10 ans. Pour ce faire, la même histoire est lue par la chercheuse et adaptée selon le groupe d'âge. Ce qui est dit par la chercheuse constitue l'énoncé source. Par la suite, l'enfant restitue l'histoire entendue à l'oral. Ce résumé est enregistré et transcrit sous forme de verbatims. Afin d'analyser la reformulation de l'enfant, le texte entendu est divisé en sections du plus simple au plus complexe à partir du prédicat. Lorsqu'un prédicat se trouve accompagné d'une relative, Martinot (2015) note cette formulation comme plus complexe. À partir des résultats, la chercheuse constate une complexification qui l'amène à décrire trois types de reformulation : la reformulation par répétition, la reformulation aboutissant à un changement de sens et la reformulation paraphrastique. La répétition exige une certaine mémorisation et compréhension de l'histoire entendue. Vers 6 ans, les enfants font surtout des reformulations avec modification du sens, car ils exploitent le système linguistique. À 8 ans, la reformulation paraphrastique est désormais acquise. Cette reformulation consiste à dire en d'autres mots le même contenu tout en maintenant le sens de l'énoncé source. La chercheuse mentionne que les élèves qui reformulent de manière paraphrastique semblent apprendre sur la langue puisqu'ils jouent avec les constituants de la phrase pour redire un message semblable. Elle mentionne également que la capacité à utiliser la reformulation paraphrastique est un moyen pour accroître le degré de complexité d'une langue (Martinot, 2010). Bien que cette recherche ne soit pas réalisée dans un contexte d'interaction, elle nous semble pertinente dans sa description du processus d'acquisition des reformulations et de la complexité de leur utilisation. Également, cette recherche nous permet d'envisager la possibilité de faire pratiquer les élèves à reformuler à partir de contenus écrits. D'ailleurs, dans une recherche réalisée plus tôt, Martinot (2012) avait décrit les types de reformulation, qu'elle utilise dans la recherche décrite plus haut, et elle avait formulé leurs apports dans l'apprentissage d'une langue seconde. Nous pouvons croire que les élèves utiliseront ces différents types de reformulation en contexte d'interaction.

Dans une autre recherche, également descriptive et exploratoire, Bouchard, Lavoie et Gagnon (2015) ont décrit les manifestations de la compétence discursive lors de dialogues philosophiques observés auprès de 101 élèves de 4^e et 5^e secondaire d'une école secondaire de la région de

Québec. Les classes ont été sélectionnées sur une base volontaire auprès d'enseignants qui pratiquaient les dialogues philosophiques basés sur l'approche de Sasseville (2000) que nous décrivons plus loin. Les chercheurs ont observé cinq dialogues d'une durée approximative de 75 minutes. Ils ont décrit les manifestations de la compétence discursive à partir de la transcription des enregistrements vidéos sous forme de verbatims. Les chercheurs ont regroupé les manifestations en lien avec la compétence discursive selon quatre actes. Il y a les actes d'étayage, de reformulation, de conceptualisation et de désaccord. Nous avons porté notre attention sur les actes de reformulation. Parmi ces actes, deux types sont ressortis : des reformulations à partir de leur propre intervention ou de l'intervention d'autrui. Par ailleurs, les reformulations réparatrices, qui permettent de réparer un bris de communication, représentent 85 % des reformulations utilisées dans la catégorie de leur propre intervention. Parmi les actes d'étayage, il y a la justification, puisqu'elle permet d'illustrer son propos. À la suite de leur recherche, Bouchard, Lavoie et Gagnon (2015) croient que les actes d'étayage sont propices lors des dialogues philosophiques puisqu'il n'y a pas « de bonne réponse » et qu'il est possible et recommandé d'illustrer son point de vue.

Quant à la compétence discursive, les chercheurs (Bouchard, Lavoie et Gagnon, 2015) ont noté dans leurs résultats que le dialogue philosophique permet une construction du discours de manière itérative qui amène les élèves à utiliser des actes discursifs, notamment, en se positionnant, en expliquant et en nuancant leurs points de vue, et ce, en raison de la complexité des thèmes abordés par la philosophie. D'ailleurs, ils mentionnent qu'une avenue possible serait d'utiliser les indicateurs des actes discursifs ressortis dans leur recherche pour la didactique de l'oral.

La synthèse des recherches empiriques sans intervention en français, langue d'enseignement, portant sur la compétence discursive

La recherche de Forget et Gauvin (2017) nous renseigne sur les fonctions de la justification. Nous retenons que la justification permet aux élèves d'expliquer, de chercher et de débattre lors d'une tâche de justification grammaticale. Toutefois, dans cette recherche, l'oral est conçu comme un médium d'apprentissage et il n'y a pas eu de périodes allouées à l'enseignement de la

justification, il est donc difficile de considérer la qualité de l'élaboration des justifications chez les élèves.

Dans les recherches de Martinot (2012, 2015), qui abordent la reformulation, nous retenons qu'il existe différents stades d'acquisition de la reformulation et que ces stades sont gradués par niveau de complexification. Nous savons également que l'utilisation de la reformulation paraphrastique exige une certaine maîtrise de la langue. Par exemple, être en mesure d'utiliser les manipulations syntaxiques ou d'employer la synonymie. Sachant cela, nous pouvons croire qu'il est préférable de cibler des élèves âgés de plus de six ans pour effectuer notre recherche, car c'est à partir de cet âge que les élèves sont capables d'utiliser des reformulations plus complexes. Ils parviennent à dépasser le stade de la reformulation par répétition. Ces résultats sont corroborés par l'étude de Volteau et Millogo (2018) qui en arrivent à des résultats semblables quant à la complexité de l'utilisation des reformulations.

Ces études indiquent que la reformulation et la justification sont des conduites discursives complexes parce qu'elles peuvent être qualifiables. Par ailleurs, Bouchard et ses collaborateurs (2015) mentionnent que la reformulation peut se faire à partir de sa propre intervention ou de celle d'autrui. Également, la reformulation la plus utilisée lors de dialogues philosophiques au secondaire est la reformulation de sa propre intervention avec fonction réparatrice.

Dans ces différentes études, il est difficile de savoir si la mise en place d'une séquence d'enseignement-apprentissage visant à enseigner la justification et la reformulation aurait permis ou non l'amélioration de la compétence discursive chez les élèves. Toutefois, la recherche de Bouchard et ses collaborateurs (2015) nous indique que le dialogue philosophique est un genre oral qui permet aux élèves d'utiliser les conduites discursives.

2.4.3 Les recherches empiriques sans intervention en langue seconde portant sur la compétence discursive

Dans une recherche descriptive, Pekarek Doelher (1999) distingue différentes modalités de réalisation des interactions à l'intérieur de trois types de discussions littéraires (débat sur un roman, résumé d'un roman, discussion libre sur un poème) auprès d'élèves âgés entre 15 à 17

ans. D'abord, une analyse quantitative de données est réalisée à partir de 26 leçons, dans trois classes différentes, afin d'identifier les possibilités d'optimiser l'enseignement et de proposer des instruments conceptuels et méthodologiques en situation d'interaction. Pour ce faire, la chercheuse a bâti une grille d'analyse du discours. Cette grille analyse les prises de parole, appelées dans cette recherche tours de parole, selon leur dépendance d'un tour à un autre, le degré de contrôle (maintien du sujet) et la continuité du discours. À partir de l'analyse de ces résultats, la discussion littéraire sous forme de débat, dans laquelle les élèves doivent défendre leurs points de vue, a été la situation d'interaction où les élèves ont davantage coconstruit le discours. De plus, les échanges entre les élèves sont dialogiques dans le débat. À la suite de l'observation des trois groupes, la chercheuse (Pekarek Doelher, 1999) conclut qu'une situation d'interaction peut être optimisée selon différentes modalités pour développer *la compétence discursive*. Parmi ces modalités, les interactions entre les élèves doivent susciter du contenu imprévisible, la complexité des tâches discursives doit répondre à la zone proximale de développement basée sur les travaux de Vygotski (1978) et Bruner (1983) et le thème choisi joue un rôle important. Un thème doit être motivant pour les élèves et suffisamment polémique pour que les différences d'opinions émergent (Pekarek Doelher, 1999).

La synthèse sur les recherches empiriques sans intervention en langue seconde portant sur la compétence discursive

À notre connaissance, les principales recherches en didactique de l'oral, en langue seconde, portent davantage sur l'importance des interactions, et non particulièrement sur la justification et la reformulation. Toutefois, nous retenons qu'il est important d'offrir une situation d'interaction motivante par le choix d'un thème polémique qui correspond aux intérêts des élèves et dont le niveau de la tâche a une certaine complexité pour tenir compte de la zone proximale de développement.

2.5 La synthèse générale des recherches empiriques

Tant en français, langue d'enseignement qu'en langue seconde, nous pouvons constater que le contexte d'interaction influence la fréquence de manifestation des objets liés à la compétence discursive. Nous croyons que le dialogue philosophique, tel qu'utilisé dans la recherche de Bouchard et ses collaborateurs (2015), offre aux élèves l'occasion d'utiliser les objets de la

compétence discursive, soit la justification et la reformulation. De plus, ce genre oral semble répondre au postulat présenté par Pekarek Doelher (1999), c'est-à-dire qu'il offre des conditions optimales pour développer la compétence discursive puisqu'il permet la coconstruction du discours et laisse place aux différences d'opinions.

Sachant que les modèles didactiques de l'oral ont fait leurs preuves en français, langue d'enseignement, pour enseigner des objets de l'oral, notamment à l'aide des ateliers formatifs. Comme la séquence d'enseignement doit s'accompagner d'un genre dans lequel les élèves mettent en pratique les objets ciblés dans notre présente étude, nous considérons le dialogue philosophique comme un genre oral favorable au développement de la compétence discursive. Il nous semble donc important de présenter les principaux fondements des approches « philosophie pour enfants » pour les intégrer à une séquence d'enseignement. Par ailleurs, il sera aussi important de considérer le bagage linguistique des élèves scolarisés en classe d'accueil grâce aux approches plurilingues, abordées plus loin dans le texte.

2.6 Les approches « philosophie pour enfants » au service du développement de la compétence discursive

À travers le monde, la philosophie pour enfants a pris son essor. Différents courants sont apparus à la suite du modèle proposé par Matthew Lipman (1980) aux États-Unis. Notamment, en milieu scolaire, la philosophie pour enfants a contribué à développer la pensée critique chez les élèves et à favoriser le vivre-ensemble (Auriac-Slusarczyk et Saint-Dizier de Almeida, 2016). Dans le modèle proposé par Lipman, un dispositif d'enseignement permet d'amorcer la discussion à visée philosophique. D'abord, l'enseignant lit un texte littéraire à voix haute (roman, album de littérature de jeunesse, texte philosophique, etc.). Ensuite, les élèves se placent en cercle pour élaborer une question, qu'ils choisiront en groupe, en lien avec le thème du texte lu. Quant à l'enseignant, son rôle est d'animer la discussion. C'est lui qui distribue la parole et qui relance la réflexion des élèves. Les discussions à visée philosophique ont pour objectif d'amener les élèves à développer leur jugement et leur pensée à partir d'une communauté de recherche (Chirouter, 2015).

La place du texte dans l'approche de Lipman (1980) est centrale, puisque c'est le support qui permet aux élèves de s'aventurer dans le monde de la pensée et de se décentrer. Cet auteur utilise

le roman. Chirouter (2015), de son côté, mentionne que la littérature de jeunesse offre un cadre commun à la discussion.

Au Québec, Sasseville (2007, 2017) développe des communautés de recherche philosophique où un animateur joue un rôle important dans la mise en place de l'atelier philosophique. Ces ateliers philosophiques, par la pratique du dialogue, permettent notamment aux élèves de développer leur propos en donnant des définitions plus justes par la justification et de vérifier leur compréhension par la reformulation des propos d'autrui (Bouchard, Lavoie et Gagnon, 2015). Également, les élèves développent leurs habiletés sociales par l'écoute et le respect des différents points de vue (Daniel, 2005).

De plus, la philosophie pour enfants semble être une pratique susceptible de respecter les recommandations du programme éthique et culture religieuse (ECR) (MELS, 2006), notamment les compétences : « pratiquer le dialogue » et « réfléchir sur des questions éthiques ». D'autant plus que la justification fait partie des connaissances à développer selon la progression des apprentissages en ECR (MELS, 2006). Cette approche vise également le développement de la compétence à communiquer oralement en contexte d'interaction tout en favorisant la prise de parole et l'écoute active, dans la mesure où les élèves jouent à la fois le rôle de locuteur et d'auditeur (Daniel, 2005).

Dans une étude qualitative réalisée en France, Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk (2011) observent les effets du dialogue philosophique sur la compétence langagière chez des élèves de quatre ans à partir d'une typologie des échanges et de l'utilisation des pronoms. La pratique du dialogue philosophique a été mise en place de manière hebdomadaire pendant quatre mois dans le groupe expérimental (26 élèves) tandis que le groupe contrôle (26 élèves) a vécu qu'une seule expérience de dialogue philosophique. Les auteurs (Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk, 2011) ont observé, à la suite de l'intervention, la présence d'une pensée plus abstraite et moins égocentrique chez les élèves du groupe expérimental. La mobilisation de pronoms dans les échanges, comme le « nous » et le « ils général » au lieu du « je », permet d'identifier une décentration dans le discours des élèves. De plus, Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk (2011) révèlent que les élèves du groupe expérimental ont utilisé davantage les échanges dialogiques

contrairement au groupe témoin qui a seulement eu des échanges anecdotiques ou monologiques. Il semble également possible d'observer que les élèves développent leur pensée critique, notamment par la mobilisation des habiletés complexes du langage comme le doute, le questionnement et la justification, qui les aident à sortir de la pensée égocentrique. À la suite des résultats obtenus lors de cette recherche, Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk (2011) soulignent la pertinence d'étudier d'un point de vue psycholinguistique, les éléments liés à la justification et à la reformulation, entre autres, dans la construction du discours.

Dans une autre recherche, réalisée en contexte majoritairement francophone, Daniel (2005) apporte des nuances au concept de l'échange. Un échange peut être anecdotique, monologique ou dialogique. Le premier consiste en de simples échanges sans but commun et permet aux élèves de parler d'eux. Le second s'oriente vers un processus de recherche où il y a qu'une seule bonne réponse et donc peu de justifications. Le dernier se caractérise par des élèves qui réfléchissent entre eux et établissent des liens entre leurs points de vue. L'échange dialogique comporte trois niveaux : non critique, quasi critique et critique. Ce type d'échange vise la construction du sens et non la quête d'une vérité absolue. La justification est donc un élément observable ainsi que la reformulation puisque ces actes permettent de rendre le discours cohérent et d'avoir une cohésion dans un groupe ou dans « *la communauté de recherche* », terme utilisé par Daniel (2005). Nous retenons que les échanges dialogiques démontrent une coconstruction du discours entre les élèves.

En nous appuyant sur ces recherches, nous savons que la pratique du dialogue philosophique permet de développer la compétence discursive, autant la justification que la reformulation, et ce, par le biais des interactions. Il apparaît pertinent de réfléchir sur la possibilité d'utiliser l'approche de la philosophie pour enfants comme un genre oral, que nous nommons les discussions philosophiques, et de l'intégrer à une séquence d'enseignement-apprentissage, inspirée des modèles didactiques de l'oral, avec des élèves allophones scolarisés en classe d'accueil afin d'en observer les effets sur le développement de la compétence discursive, soit la justification et la reformulation. Puis, pour tenir compte du bagage linguistique et culturel des élèves allophones, nous croyons qu'il est important de comprendre les fondements théoriques des

approches plurilingues pour ainsi adapter la séquence d'enseignement-apprentissage à la réalité du milieu scolaire dans lequel est réalisée notre recherche.

2.7 Les approches plurilingues

À notre connaissance, aucune recherche n'a porté sur l'adaptation d'un modèle didactique de l'oral qui s'appuie sur les approches de la philosophie pour enfants auprès d'élèves allophones scolarisés en classe d'accueil. Comme mentionné, le dialogue philosophique offre aux élèves un lieu pour interagir et pour mobiliser les conduites discursives (Bouchard, Lavoie et Gagnon, 2015 ; Daniel, 2005). Il leur permet également de construire leur identité. Sachant que la langue est un marqueur identitaire grâce auquel les élèves peuvent exprimer leur culture (Candelier, 2003), il nous apparaît important de les aider à conserver un sentiment positif envers leur identité. Pour ce faire, il nous semble favorable, selon les principes inspirés des approches plurilingues et des recherches réalisées en contexte de langue seconde (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Candelier, 2003), d'avoir une posture qui légitime le répertoire linguistique des élèves afin qu'ils puissent développer à la fois une compétence discursive et plurilingue.

Une compétence plurilingue se définit par la capacité du locuteur à mobiliser l'ensemble de ses connaissances en lien avec son répertoire linguistique et son bagage culturel, et ce, à travers différents contextes de communication (Moore et Castellotti, 2008). Plus précisément :

On désigne par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (CECR, 2009, p.11)

À partir de cette définition, développer une compétence plurilingue offre aux élèves la possibilité de développer certaines stratégies au niveau du fonctionnement de la langue. De plus, la possibilité d'entrer en communication en puisant dans leurs ressources linguistiques leur permet de maintenir la conversation, par conséquent la coexistence de deux ou de plusieurs langues dans une situation d'apprentissage est désormais possible et même valorisée et une volonté de

communiquer se manifeste chez les élèves (Moore, 2006).

Il existe différentes approches plurilingues qui visent, en autres, à ce que les élèves développent une compétence plurilingue en les plaçant dans des contextes où ils peuvent vivre une expérience positive face à l'apprentissage d'une nouvelle langue et où les différentes langues de leur répertoire puissent interagir entre elles (Cavalli, 2008). Ainsi, ils acquièrent une compétence plurilingue grâce à la possibilité de communiquer dans plusieurs langues et de « mélanger » les différentes cultures (Moore et Castellotti, 2008). En tentant de développer cette compétence chez les élèves et en considérant le répertoire linguistique et le bagage culturel comme un levier pour les apprentissages des élèves, les enseignants peuvent alors sensibiliser les élèves à la diversité linguistique à l'aide des activités d'éveil aux langues et leur offrir la possibilité d'utiliser le « translanguaging ».

Les activités d'éveil aux langues permettent aux élèves de se familiariser avec les différentes langues au moyen d'activités de découverte des systèmes langagiers (Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L., 2008 ; Candelier, 2003). Rappelons-nous, la langue est à la fois un moyen de communiquer grâce à la langue, mais également un moyen d'accéder à la culture, c'est pourquoi le but de ces activités est d'amener les élèves à adopter une attitude positive face aux langues et une ouverture face aux différences de l'Autre. Les activités proposées ont souvent lieu en interaction, dans un espace dit plurilingue, où les élèves formulent des hypothèses sur le système langagier (Candelier, 2003). Elles poursuivent trois buts : développer des représentations et une attitude positive face à la diversité linguistique et culturelle, développer des aptitudes métalinguistiques en observant les systèmes linguistiques et développer une culture langagière (Candelier, 2003).

Le « translanguaging », notion proposée par García et Wei (2014), reconnaît l'ensemble du répertoire linguistique des élèves et leur performance linguistique générale. Ils ont donc la possibilité d'utiliser, à l'oral ou à l'écrit, les différentes langues de leur répertoire linguistique lors des activités pédagogiques. Par exemple, ils peuvent lire en français et répondre dans la langue de leur choix. Plus précisément, le « translanguaging » s'inspire à la fois de la théorie de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979) et de l'alternance codique, le « code-switching », (cité dans Germain, 1995).

La possibilité d'avoir recours à l'alternance codique est une stratégie pour les élèves qui ont moins de vocabulaire en français (Moore, 2006). D'ailleurs, Stratilaki (2008) observe que les élèves débutants ont recours à l'alternance codique pour remplacer des mots simples, et ceci, plus fréquemment en contexte d'interaction. Ainsi, le recours à une langue de leur répertoire linguistique leur sert de ressource pour entrer en interaction. Bref, ils peuvent alterner leurs langues et, ainsi, développer une compétence discursive, étant donné qu'ils ont la possibilité de poursuivre la communication avec les interlocuteurs dans différentes langues, réduisant ainsi les possibles bris de communication (Moore, 2006).

La mise en place des activités d'éveil aux langues et la possibilité d'utiliser le « translanguaging » valorisent le répertoire linguistique des élèves et leur permettent d'avoir une meilleure image d'eux (Simon et Sandoz, 2008). Également sur le plan scolaire, la possibilité de faire des va-et-vient dans leur langue maternelle et de revenir dans la langue d'apprentissage leur permet de maximiser l'apprentissage (Hornberger, 2003 ; Hornberger et Link, 2012). La valorisation du répertoire linguistique semble avoir un impact positif sur le plan scolaire et identitaire, dont sur le savoir vivre-ensemble, un objectif également poursuivi par les approches de la philosophie pour enfants et par le programme ECR (MELS, 2006).

En considérant les approches plurilingues, nous retenons l'importance d'offrir un climat de classe ouvert à la diversité linguistique et culturelle et de mettre en place des activités dites d'éveil aux langues, parmi celles proposées sur le site ÉLODiL¹⁰ pendant l'intervention¹¹. De plus, nous souhaitons reconnaître le bagage linguistique et culturel des élèves, offrir un espace plurilingue et les outiller à utiliser ce bagage linguistique et culturel comme levier à l'apprentissage du français pour optimiser le genre oral, soit les discussions philosophiques. D'ailleurs, nous envisageons la possibilité d'adapter le modèle didactique de l'enseignement de la justification et de la reformulation en offrant aux élèves la possibilité de recourir aux langues de leur choix pendant l'intervention.

¹⁰ <https://www.elodil.umontreal.ca>

¹¹ L'enseignante-chercheuse met en place tout au long de l'année scolaire des activités d'éveil aux langues et légitime les autres langues.

2.8 La question spécifique de recherche

Sachant que le dialogue philosophique est un genre susceptible de mobiliser les conduites discursives telles que la justification et la reformulation, nous considérons que ce genre oral peut prendre place dans une séquence d'enseignement-apprentissage élaborée selon le modèle des genres de Dolz et Schneuwly (1998), le modèle didactique de Lafontaine (2007) et l'atelier formatif de Dumais (2015). Afin d'adapter la séquence d'enseignement-apprentissage aux élèves allophones scolarisés en classe d'accueil, nous adoptons une posture qui légitime les langues des apprenants par les approches plurilingues et les pratiques de « translanguaging ». Ainsi, nous avons raffiné notre question générale de recherche par :

Quels sont les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive (la justification et la reformulation) d'élèves allophones scolarisés en classe d'accueil au 3e cycle du primaire ?

Plus précisément, nos objectifs de recherche sont les suivants :

- 1) Observer les effets de l'enseignement de la justification et de la reformulation sur le nombre de prises de parole
- 2) Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la qualité de l'élaboration des justifications
- 3) Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la complexité des reformulations.

Chapitre 3 : La méthodologie

Dans cette section, nous présentons les fondements méthodologiques sur lesquels s'appuie notre recherche qualitative, réalisée au moyen d'une étude de cas de type exploratoire. Notre objectif est d'observer les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive (la justification et la reformulation) d'élèves allophones scolarisés en classe d'accueil du 3^e cycle du primaire. Afin de répondre à cet objectif de recherche, nous dressons d'abord un portrait de nos participants. Ensuite, nous décrivons le choix des albums utilisés, le déroulement de l'intervention, les outils de collecte de données choisis, la transcription des verbatims et la méthode de codage.

3.1 Les participants

Les élèves choisis proviennent d'une classe d'accueil de 3^e cycle du primaire d'une école située en banlieue de Montréal à la commission scolaire Marie-Victorin (CSMV). Nous avons sélectionné six élèves avec des niveaux de compétences langagières hétérogènes parmi les dix-sept élèves du groupe de l'enseignante-chercheuse, qui est l'enseignante titulaire des élèves participant à la recherche¹². La variété des élèves sélectionnés ne vise pas à les comparer, mais à obtenir des données possiblement plus contrastées. Le choix des sujets a été basé sur les observations de l'enseignante-chercheuse. Avant le début de la collecte de données, elle a observé l'ensemble des élèves à différents moments (travail d'équipe, participation en classe, individuellement durant la réalisation de différentes tâches, etc.) et elle a noté ses observations dans un journal de bord afin de choisir les six participants. Pour ce faire, l'enseignante-chercheuse a établi des critères d'observation, en s'appuyant sur les travaux de Florin (1991). Parmi ces critères, nous retrouvons le nombre de participations en classe et la longueur de leurs énoncés lorsqu'ils prennent la parole, et ce, dans différents contextes (en sous-groupes, en grand groupe, en ateliers, etc.). Ces observations nous ont permis de classer les participants dans l'un des trois groupes suivants : deux petits parleurs, deux moyens parleurs et deux grands parleurs. Nous tenons à spécifier qu'aucun élève n'avait déjà participé à un dialogue philosophique.

¹² La mention «enseignante» représente l'auteure du présent mémoire, soit l'enseignante-chercheuse.

Également, il est à noter que tous les parents de la classe ont signé un formulaire de consentement (voir annexe 5) avant le début de la collecte des données et un deuxième formulaire a été envoyé aux parents des six participants sélectionnés (voir annexe 6). Nous avons également obtenu un certificat d'éthique de la part du *Comité d'éthique de recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal*.

3.1.1 Le portrait des participants

Nous présentons le portrait des six participants, soit les grands parleurs (GP) (élève 1 et 2), les moyens parleurs (MP) (élève 3 et 4) et les petits parleurs (PP) (élève 5 et 6). Par souci de confidentialité, leurs noms ont été retirés.

Élève 1 (grand parleur) :

L'élève 1 en est à sa deuxième année en classe d'accueil. Elle est originaire de la Colombie et sa langue maternelle est l'espagnol. Elle est âgée de 12 ans. Son père était déjà au Canada lors de son arrivée et il possédait une bonne maîtrise à l'oral du français. Elle ne présente aucune difficulté scolaire ni sociale.

Élève 2 (grand parleur) :

L'élève 2 en est à sa deuxième année en classe d'accueil. Elle est originaire de la Russie et elle a vécu en Ukraine. Sa langue maternelle est le russe. Elle est âgée de 10 ans. Elle est arrivée au Canada avec ses parents et son frère. Elle ne présente aucune difficulté scolaire ni sociale.

Élève 3 (moyen parleur) :

L'élève 3 en est à sa deuxième année en classe d'accueil. Elle est originaire de la Colombie et sa langue maternelle est l'espagnol. Elle est âgée de 11 ans. Elle est arrivée au Canada avec ses deux parents. Elle ne présente aucune difficulté scolaire ni sociale.

Élève 4 (moyen parleur) :

L'élève 4 en est à sa première année en classe d'accueil. Elle est originaire du Pérou et sa langue maternelle est l'espagnol. Elle est âgée de 11 ans. Elle est arrivée au Canada avec ses parents et

ses deux petites sœurs. Elle ne présente aucune difficulté scolaire ni sociale.

Élève 5 (petit parleur) :

L'élève 5 en est à sa première année en classe d'accueil. Elle est originaire du Mexique et sa langue maternelle est l'espagnol. Elle est âgée de 10 ans. Elle est arrivée au Canada avec ses parents et sa petite sœur. Elle ne présente aucune difficulté scolaire ni sociale.

Élève 6 (petit parleur) :

L'élève 6 en est à sa première année en classe d'accueil. Il est originaire de la Colombie et sa langue maternelle est l'espagnol. Il est âgé de 11 ans. Il est arrivé au Canada avec sa mère, son père adoptif et ses deux petites sœurs. Il présente quelques difficultés scolaires.

3.2.1 Le choix des albums de littérature de jeunesse et des thèmes pour les discussions philosophiques

Selon l'approche de la philosophie pour enfants proposée par Lipman (1980, 2011), les romans écrits par ce dernier servent de déclencheur pour faire dialoguer les jeunes enfants. Sasseville (2007) a également repris le roman comme médium pour inciter les enfants à entrer dans le dialogue philosophique. D'autres approches utilisent les bandes dessinées, les films ou les albums de jeunesse comme médium (Chirouter, 2015 ; Lalanne, 2009 ; Tozzi, 2007). Les albums de littérature de jeunesse, le médium utilisé par Chirouter (2015, 2016), ont retenu notre attention parce qu'ils offrent un visuel qui aide habituellement la compréhension du texte, notamment pour les élèves allophones. De plus, la variété des albums nous a permis de les sélectionner en tenant compte du niveau de compétence langagière des élèves scolarisés en classe d'accueil.

La littérature de jeunesse est un outil de médiation culturelle puisqu'elle permet aux élèves de se décentrer (Chirouter, 2015, 2016). Grâce à l'album de littérature de jeunesse, ils arrivent à établir un parallèle entre le thème philosophique et leur expérience (Chirouter, 2016). Également, la littérature de jeunesse leur offre la possibilité de discuter autour de leurs référentiels culturels (Armand, Pelletier, St-Hilaire et Gosselin-Lavoie, 2015 ; Montésinos-Gelet, 2012).

Dans l'approche de la philosophie pour enfants, il importe de savoir que ce support doit répondre à certains critères : il interroge le monde et la condition humaine, il n'est pas moralisateur et il laisse la place aux questionnements (Chirouter, 2015). Nous avons sélectionné les albums de littérature de jeunesse à partir de ces critères, des thèmes proposés dans le programme d'éthique et culture religieuse au primaire (MELS, 2006) et des albums suggérés dans la bibliographie ELODiL¹³, Livres ouverts¹⁴, la collection Carré blanc¹⁵ et la collection Coup de poing¹⁶. Les deux dernières collections regroupent des ouvrages qui « secouent » et qui permettent d'aborder des thèmes sensibles et propices à la discussion philosophique. En tenant compte de ces critères et de ces différentes bibliographies, nous avons fait une mise à l'essai de plusieurs albums afin d'observer la capacité des élèves de discuter sur les thèmes choisis en lien avec ces albums. Pour ce faire, nous avons animé des ateliers philosophiques¹⁷ dans une classe d'accueil au 2^e cycle du primaire à Saint-Hubert et nous avons utilisé les mêmes albums dans une classe ordinaire avec des élèves de 3^e année en milieu plurilingue à Brossard. Cette mise à l'essai a été réalisée l'année précédente de la recherche. Nous avons retenu six albums à la suite de cette mise à l'essai. Nous les présentons dans le tableau 1 avec les constats obtenus.

¹³ <http://www.elodil.umontreal.ca>

¹⁴ <https://www.livresouverts.qc.ca>

¹⁵ <http://www.editions400coups.com/collection/carre-blanc>

¹⁶ <http://bibliomontreal.com/coupdepoing/>

¹⁷ À partir des principes d'une communauté de recherche proposés par Sasseville (2011)

Tableau 1 : La mise à l'essai des albums et les constats

Albums	Thèmes	Constats	À retenir
Anne-Gaëlle Balpe, <i>Gris</i>	Le bonheur et la tristesse	Ce thème fonctionne bien. Les élèves discutent longtemps et ils ont tous quelque chose à dire.	X
Elzbieta, <i>Petit-Gris</i>	La pauvreté et la richesse	Les élèves ont tous quelque chose à dire. Ils font beaucoup référence à ce qu'ils ont vu dans leur pays. Ils confrontent leurs idées.	X
Kitty Chowter, <i>Mon ami Jim</i>	L'amitié, la différence et le racisme	C'est un thème polémique. Certains préjugés sont apparus pendant la discussion.	X
Rascal, <i>Ami-Ami</i>	L'amitié	Les élèves définissent le concept de l'amitié. Les élèves utilisent surtout un texte descriptif.	NON
Anna Llenas, <i>Le vide</i>	Le bonheur	Les élèves définissent surtout le bonheur.	NON
Kitty Chowter, <i>Moi et rien</i>	La vie et la mort	Les élèves avaient du mal à s'exprimer sur la mort.	NON

Parmi les constats, nous retenons que certains albums ont des caractéristiques favorables aux échanges, telles que la présence d'illustrations dans les albums qui permettent une meilleure compréhension pour les élèves. Également, certains thèmes semblent plus propices aux échanges. Par exemple, l'album *Petit-Gris* permet à tous de s'exprimer et d'avoir quelque chose à dire, car le concept de la pauvreté et de la richesse est connu par tous les élèves. Ce thème est assez controversé, puisque les idées sont différentes selon le vécu des élèves. D'ailleurs, ce thème et celui du racisme ont créé de la controverse pendant la mise à l'essai tant en classe d'accueil qu'en classe ordinaire. En conséquence, les élèves ont échangé plus longtemps. Par exemple, à partir de l'album *Mon ami Jim*, nous avons abordé les thèmes de la différence et du racisme. Ces thèmes sont polémiques, ils mènent à l'émergence de différentes opinions, un des critères évoqués par Pekarek Doelher (1999) pour optimiser l'utilisation des conduites discursives. C'est pourquoi nous gardons les albums suivants pour notre intervention : *Gris*, *Petit-Gris* et *Mon ami Jim*. Au contraire, certains thèmes amènent les élèves à utiliser principalement la définition, donc à narrer

plutôt qu'à justifier. Ce fut le cas avec le thème de l'amitié avec l'album *Ami-Ami* puisque les élèves sont généralement d'accord entre eux. C'est pourquoi cet album n'a pas été sélectionné pour la présente recherche. Nous avons également retiré l'album *Moi et rien* dans lequel les thèmes de la vie et de la mort étaient abordés, même si ce thème relève de la philosophie, car certains élèves n'ont pas osé s'exprimer pendant cette discussion philosophique, soit parce qu'il n'ont jamais vécu ce genre de situation ou parce qu'ils sont mal à l'aise d'en parler, et ce, même avec l'accompagnement de l'enseignante. En tenant compte de ces constats, nous avons ajouté deux nouveaux albums, dont un ayant comme thèmes la vérité et le mensonge, intitulé *La rédaction* (Skarmeta, A., 1998). Le deuxième a comme thématique la guerre, au lieu de la mort, qui est tout autant susceptible de favoriser les échanges. L'album québécois retenu pour ce thème s'intitule *Pow Pow ! T'es mort* de Marie-Francine Hébert (2017).

Nous avons cru important de viser la présence d'albums issus de la littérature internationale tout autant que québécoise, c'est pourquoi nous avons ajouté ce dernier album. Les albums retenus et ajoutés sont présentés dans le tableau 2 afin d'avoir une vue d'ensemble de l'intervention.

Tableau 2 : La présentation des albums mis à l'essai puis sélectionnés pour l'intervention

Discussion philosophique #1 : Balpe, A.-G. et Pauwels, J. (2013). <i>Gris</i> . Belgique : Alice jeunesse.	
Résumé : Depuis le matin, tout est gris : la ville, l'humeur, les gens, le temps, tout semble devenir terne. Trois enfants décident de réagir et sortent leurs craies et leurs pinceaux. Ils couvrent les trottoirs et les murs de dessins multicolores. Peu à peu, les autres enfants puis les adultes se mettent à participer. La grisaille recule inexorablement jusqu'à ce que l'orage éclate.	Thèmes : Le bonheur et la tristesse
Discussion philosophique #2 : Elzbieta. (2000). <i>Petit-Gris</i> . France. Pastel.	
Résumé : Un jour, Petit-Gris et ses parents attrapèrent la pauvreté. Ils durent quitter leur maison, des chasseurs à leurs trousses. Mais Petit-Gris savait ce qui pouvait les sauver.	Thèmes : La pauvreté et la richesse
Discussion philosophique #3 : Crowther, K. (1996). <i>Mon ami Jim</i> . Ecole des loisirs.	
Résumé : Jack est un merle, mais la mer l'attire depuis toujours. Un jour, il décide de quitter sa forêt. Arrivé au bord de la mer, il rencontre Jim la mouette. C'est le début d'une grande amitié...	Thèmes : L'amitié, la différence, le racisme
Discussion philosophique #4 : Hébert, M-F. et Trudel, J-L. (2017). <i>Pow Pow, t'es mort !</i> Montréal : Les 400 coups.	
Résumé : C'est l'histoire de deux garçons. Celle de Manu, qui tourne en rond dans sa tête et qui n'a qu'une hâte : pouvoir rentrer à la maison pour jouer à la guerre. Et celle d'Unam, qui tourne en rond dans sa tête et qui n'a qu'une hâte : pouvoir sortir de la maison et retourner à l'école.	Thèmes : la guerre et la paix
Discussion philosophique #5 : Skarmeta, A. (2007). <i>La rédaction</i> . Syros	
Résumé : Sujet de cette rédaction qu'un militaire demande à faire aux élèves de la classe de Pedro, jeune Chilien : « Ce que fait ma famille le soir »... On en comprend vite le but réel.	Thèmes : la vérité et le mensonge

3.2 L'intervention

La recherche est une analyse de cas de type descriptif et exploratoire. L'intervention s'est échelonnée sur une période de huit semaines, au rythme d'une période de 60 minutes par semaine dans une classe d'accueil du 3^e cycle. Cette classe est celle de la chercheuse. Dans le tableau 3, nous présentons une vue d'ensemble de l'intervention et nous précisons les thèmes des discussions philosophiques qui ont eu lieu. Les cinq thèmes suivants, dans l'ordre, ont été abordés par les élèves au cours de ces discussions philosophiques : le bonheur/la tristesse, la pauvreté/la richesse, l'amitié/la différence/le racisme, la guerre/la paix et la vérité/le mensonge. Au cours de la première discussion philosophique (DP), sur le thème du bonheur/de la tristesse, les élèves n'avaient pas reçu d'enseignement de l'oral. Le premier enseignement donné, par l'enseignante-chercheuse, est celui sur la justification. Ensuite, elle a enseigné la reformulation et elle a terminé par un enseignement qui vise à la fois la justification et la reformulation. L'intervention s'est conclue par une discussion philosophique. Les DP ont été filmées pour la collecte de données.

Tableau 3 : Une vue d'ensemble de l'intervention

Le calendrier	Le contenu	Le support utilisé
Semaine 1 (prétest)	Discussion philosophique sur le bonheur et la tristesse	Album 1 : <i>Gris</i> , Anne-Gaëlle Balpe
Semaine 2	Enseignement de la justification	Utilisation des fiches pour justifier (voir annexe 2)
	Discussion philosophique sur la pauvreté et la richesse (mise en pratique de la justification)	Album 2 : <i>Petit-Gris</i> , Elzbieta
Semaine 3	Enseignement de la reformulation	Utilisation des fiches pour reformuler
	Discussion philosophique sur l'amitié, la différence et le racisme (mise en pratique de la reformulation)	Album 3 : <i>Mon ami Jim</i> , Kitty Crowther
Semaine 4	Enseignement de la justification et de la reformulation (rappel)	Visionnement de la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=vLk0qwqHoUI&t=1107s
	Discussion philosophique sur la guerre et la paix (mise en pratique de la justification et de la reformulation)	Album 4 : <i>Pow pow, t'es mort</i> , Marie-Francine Hébert
Semaine 5 (posttest)	Discussion philosophique sur la vérité et le mensonge	Album 5 : <i>La rédaction</i> , Antonio Skarmeta

L'enseignement des conduites discursives

À partir des modèles didactiques de l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumais, 2015 ; Lafontaine, 2001, 2007), présentés dans le deuxième chapitre, nous avons retenu que l'enseignement de l'oral nécessite la mise en place d'atelier formatif intégré dans une séquence d'enseignement-apprentissage dans laquelle un genre oral est déterminé. De plus, l'atelier formatif de Dumais (2015) nous a servi de point d'appui à l'élaboration de la séquence d'enseignement-apprentissage, puisqu'il permet d'intégrer l'enseignement explicite des objets choisis (la justification et la reformulation).

Ainsi, pour les périodes d'enseignement des composantes discursives (la justification et la reformulation), nous avons élaboré une séquence d'enseignement-apprentissage inspirée des trois modèles didactiques présentés dans le chapitre 2. Comme nos objets sont déjà choisis, nous n'avons pas besoin de mettre en place l'étape « l'intention de communication » pour choisir les objets en fonction des besoins des élèves. Notre séquence d'enseignement-apprentissage débute donc avec les activités d'oral planifié et intégré du modèle de Lafontaine (2001, 2007).

La séquence d'enseignement-apprentissage débute par la première étape des activités d'oral planifié et intégré, soit la production initiale, qui consiste à réaliser la première discussion philosophique de l'intervention, sans enseignement. Ensuite, pour chaque conduite discursive, il y a eu une période consacrée à faire émerger les connaissances antérieures des élèves avant l'atelier formatif. Pour ce faire, l'enseignante-chercheuse a questionné les élèves à propos de leurs connaissances sur les conduites discursives ciblées pour l'intervention, soit la justification et la reformulation. Lors de l'atelier formatif, l'enseignante-chercheuse enseigne de manière explicite l'objet sélectionné. Elle présente, à l'aide de la modélisation, les conduites discursives utilisées lors des discussions philosophiques, suivies d'une courte pratique guidée (étape de l'atelier formatif). La SEA se termine par la pratique autonome durant laquelle les élèves ont été amenés à utiliser un genre oral (Dolz et Schneuwly, 1998), la discussion philosophique, et ce, en s'appuyant sur les fondements théoriques des approches de la philosophie pour enfants¹⁸ (Chirouter, 2015, 2016 ; Gagnon et Sasseville, 2011).

¹⁸ La chercheuse a suivi un cours de 1^{er} cycle *L'observation en philosophie pour enfants* donné par Michel Sasseville de l'Université Laval

Il est à noter qu'au cours de l'intervention, en lien avec les approches plurilingues et de « translanguaging », les élèves ont eu le droit, en tout temps, de recourir à leur(s) langue(s) maternelle(s) pour s'exprimer. Des traductions en français ont parfois été réalisées par les élèves avancés pour aider les élèves débutants à s'exprimer ou afin d'assurer d'une compréhension chez l'ensemble des participants afin de permettre à tous de s'exprimer avec moins de limitations. Il est d'autant plus important de rappeler que des activités d'éveil aux langues avaient été mises en place tout au long de l'année dans la classe de l'enseignante et que le recours à l'une des langues de leur répertoire linguistique était encouragé et légitimé.

Voici l'intervention réalisée au fil des huit semaines de manière détaillée.

- **Semaine 1 : Discussion philosophique sans enseignement (prétest)**

Lors de la première semaine a eu lieu une première discussion philosophique, sans enseignement des conduites discursives. Pour ce faire, l'enseignante-chercheuse a suivi les étapes de la discussion philosophique proposées par Gagnon et Sasseville (2011) et Chirouter (2015, 2016), décrite dans l'annexe 1, sans enseignement. Avant la mise en place de la discussion philosophique, l'enseignante-chercheuse a défini « qu'est-ce que une discussion philosophique ? » avec les élèves afin que ceux-ci puissent comprendre les objectifs de ce genre oral. D'abord, elle a défini les principes de ce genre, c'est-à-dire que contrairement au débat, la discussion philosophique ne cherche pas à « trouver une solution », mais à réfléchir ensemble dans un climat de respect (Sasseville, 2009). L'album de littérature de jeunesse choisi est *Gris*. Il aborde le thème du bonheur et de la tristesse. Les échanges ont duré environ quinze minutes lors de cette période. La période de la discussion philosophique a été filmée et retranscrite sous forme de verbatim.

- **Semaine 2 : Enseignement de la justification**

Lors de l'amorce, l'enseignante-chercheuse a fait émerger les connaissances antérieures des élèves en lien avec la justification.

Étape 1 : Définir la justification et ses fonctions (état des connaissances)

L'enseignante-chercheuse a annoncé les objectifs de la période : définir la justification, établir des critères d'une bonne justification et être en mesure de justifier ses propos à l'oral. Pour ce

faire, elle leur a demandé de fournir une définition de la justification afin de faire appel aux connaissances antérieures des élèves. Elle les a également questionnés sur les contextes d'utilisation de la justification. Par exemple : *Quand utilises-tu la justification ? À l'école ? Dans ton quotidien ? Pour quelles raisons ?*

Elle a noté au tableau les réponses données par les élèves, puis a résumé et repris les éléments les plus importants pour proposer une définition.

La définition donnée devait ressembler à : « Faire une justification, c'est donner plusieurs raisons pour démontrer un point de vue » (MELS, 2010, p.11).

Elle s'est également assurée que les élèves aient des connaissances au sujet des connecteurs et qu'ils soient capables de les identifier ou de les nommer dans une autre langue de leur répertoire linguistique.

Une fois l'étape de l'état des connaissances réalisée, l'enseignante-chercheuse a enseigné la justification à partir des étapes de l'atelier formatif inspiré de Dumais (2015).

Étape 2 : Observer des justifications et mettre en évidence les critères d'élaboration (atelier formatif)

L'enseignante a remis aux élèves un corpus, dans lequel il y a différents extraits de discussion philosophique entre élèves ainsi qu'une grille pour placer les extraits selon la qualité d'élaboration de la justification (voir annexe 2). Les élèves sont placés en équipe de 2 ou 3 et ils ont eu comme objectif de placer les extraits du corpus dans la grille de l'annexe 2 afin de déduire les caractéristiques de la justification.

La consigne donnée est : *lisez attentivement les extraits des discussions philosophiques et portez attention à la phrase soulignée. D'un commun accord, classez cet énoncé dans la grille comme étant une justification élaborée, peu élaborée ou non pertinente/incomplète.*

Pendant le travail en équipe, l'enseignante-chercheuse a circulé et a questionné les élèves afin de les amener à réfléchir sur les critères sur lesquels ils se basent pour classer une justification dite « élaborée » comparativement à « non pertinente ou incomplète ».

Par la suite, il y a eu un retour en grand groupe pour partager les différentes réponses. Elle a questionné les élèves afin de faire ressortir les éléments communs ou différents selon les types de justifications (élaborées ou non). Par exemple, une justification élaborée contient un verbe d'opinion, un connecteur et un argument. Elle leur a posé la question : Quelles sont les différences entre l'extrait 1 : *Je ne suis pas d'accord, car si tu as beaucoup d'argent, tu peux acheter des choses qui ne sont même pas nécessaires et ça ne te rendra pas heureux pour autant* et l'extrait 6 : *Un bon ami c'est un camarade*. Hébert, Guay et Lafontaine (2015) suggèrent d'enseigner la justification à l'aide d'une méthode contrastive, c'est pourquoi l'enseignante a mis en relief des exemples et des contrexemples afin que les élèves puissent faire ressortir les caractéristiques de la justification. Les élèves ont été amenés à observer la présence des connecteurs et des verbes d'opinion et à définir les critères d'un « bon » argument. Il est à noter que préalablement l'enseignante avait présenté les connecteurs et qu'une activité d'éveil aux langues avait été réalisée, en lien avec les connecteurs, afin de s'assurer de leurs connaissances et de les aider à faire des transferts entre leurs connaissances en langues premières vers la langue française.

Lors du retour en grand groupe, l'enseignante-chercheuse s'est également assurée d'enseigner les éléments importants d'une justification élaborée, décrite ci-dessous.

L'enseignante a présenté les adverbes d'opinion (Borillo, 2004), les verbes qui présentent un jugement/une appréciation ainsi que les connecteurs.

- Adverbes : À mon avis, selon moi, contrairement à, etc.
- Verbes : Je pense que, je ne pense pas que, je suis d'accord, je ne suis pas d'accord, je crois que/je ne crois pas que, etc.
- Connecteurs : Mais, cependant, par contre, toutefois, par ailleurs, malgré que, parce que, comme, etc.

Elle a expliqué, en donnant des exemples, qu'un argument s'appuie sur leurs expériences personnelles, des exemples tirés de lecture ou d'un film, des valeurs ou des principes logiques et qu'un argument de qualité doit apporter une preuve par un fait, des valeurs ou des principes logiques (Lefrançois, Montesinos-Gelet et Anctil, 2017). Également, elle les a mis en opposition aux sophismes ou à l'appel aux stéréotypes (MELS, 2010), car ils ne constituent pas des arguments valables en philosophie (Sasseville, 2016).

Enfin, l'enseignante a affiché des pictogrammes (voir annexe 3), qui représentent les arguments possibles (à partir de mon expérience personnelle et de mes valeurs, d'un principe logique ou de mes connaissances). Les pictogrammes permettent d'offrir un support visuel aux élèves afin de les utiliser comme référentiel lorsqu'ils justifient leurs propos.

À cette étape, l'enseignante a signalé aux élèves que la justification peut également se faire à l'écrit lors d'une appréciation littéraire afin d'aider les élèves à faire des transferts dans d'autres contextes d'utilisation. Les élèves allophones ont besoin de s'appuyer sur le déjà-là, c'est pourquoi il est important de leur mentionner afin qu'ils parviennent à faire des transferts de l'oral vers l'écrit (Sabatier, 2008).

Par la suite, toujours dans cette étape 2, les élèves ont été placés en équipe de deux et l'enseignante-chercheuse leur a remis une question de philosophie (est-ce que la générosité peut nous rendre heureux ?) sur un thème qui ne sera pas abordé dans les discussions philosophiques ultérieures. Les élèves, en équipe de deux, ont répondu oralement à la question en s'assurant de la complexité des justifications énoncées. L'enseignante-chercheuse a circulé dans la classe pour observer les élèves discuter.

Finalement, un retour en grand groupe a été effectué. Elle a écrit au tableau certaines réponses fournies par les élèves pendant leurs échanges. Les élèves ont discuté des éléments présents dans les justifications données. *Est-ce que l'énoncé comporte un argument ? Est-ce qu'il y a un connecteur, lequel ? Y a-t-il un adverbe d'opinion ou un verbe d'opinion ?*

- **Semaine 2 : Discussion philosophique sur la pauvreté et la richesse (mise en pratique de la justification)**

Elle a fait un bref rappel des attentes d'une discussion philosophique en tant que genre oral, tel qu'elle leur avait présenté à la semaine 1. Puis, elle leur a rappelé qu'ils doivent mettre en pratique la justification pendant la discussion. Elle leur a lu l'album *Petit Gris* afin qu'ils discutent du thème de la pauvreté et de la richesse. La lecture de l'album de littérature de jeunesse (voir annexe 1) est une étape dans chaque discussion philosophique. Pour chaque période de discussion, l'enseignante a accordé soixante minutes. La fin de la discussion a lieu lorsque les élèves répètent les mêmes idées, et ce, malgré l'effort de l'enseignante de relancer la discussion.

- **Semaine 3 : Enseignement de la reformulation**

Pendant l'enseignement de la reformulation, l'enseignante-chercheuse a repris sensiblement le même déroulement que la semaine précédente. Cet enseignement s'est déroulé sur une période de soixante minutes. Voici le déroulement :

Étape 1 : Définir la reformulation et ses fonctions (état des connaissances)

L'enseignante-chercheuse a annoncé les objectifs de la période aux élèves : *définir la reformulation, connaître l'utilisation de la reformulation et être en mesure de reformuler ses propos et ceux d'un pair à l'oral.*

Elle leur a demandé de fournir une définition de la reformulation afin de faire appel aux connaissances antérieures des élèves. Elle les a aussi questionnés sur les contextes d'utilisation de la reformulation. Par exemple : *Quand reformules-tu ? Quand demandes-tu à quelqu'un de reformuler ? À quel moment quelqu'un t'a demandé de reformuler ? À quoi sert la reformulation ?*

Elle a noté au tableau les réponses données par les élèves, puis a résumé et repris les éléments les plus importants pour proposer une définition de la reformulation. Il s'agissait de les amener à comprendre que la reformulation est une stratégie pour surmonter les difficultés de compréhension.

Elle a expliqué aux élèves que la reformulation consiste à redire dans ses propres mots ce qu'un pair a dit ou à redire notre propos dans d'autres mots pour mieux nous faire comprendre. En guise d'exemple, elle leur a expliqué que lorsqu'elle leur demande : « Peux-tu m'expliquer ce que tu viens de dire ? », elle est en train de les amener à reformuler.

Étape 2 : Reformuler des phrases à l'écrit (atelier formatif)

L'enseignante-chercheuse a débuté l'enseignement de la reformulation à l'écrit bien que la production finale aura lieu à l'oral, car reformuler exige une certaine compréhension des manipulations syntaxiques et de la synonymie. Afin d'amener les élèves à prendre conscience du rôle des groupes syntaxiques, les élèves peuvent s'exercer à combiner des phrases simples pour en construire des plus complexes, puisque c'est un moyen, parmi d'autres, d'amener les élèves à paraphraser (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2017 ; Saddler, 2012).

Avant le début de cette période d'enseignement, l'enseignante s'est assurée que les élèves avaient une compréhension des groupes syntaxiques et elle a formé des trios selon le niveau scolaire des élèves.

L'enseignante-chercheuse a écrit au tableau l'extrait suivant :

- L'enseignante tenait la main d'une petite fille¹⁹.

La consigne donnée est : *vous devez modifier les phrases en gardant la même construction syntaxique (Déf + nom + verbe + dét + nom + prép + dét + adj. + nom). Le sens de la phrase peut changer.*

Pendant que les élèves travaillaient, elle a circulé et a questionné les équipes afin de valider leur compréhension du travail.

Par la suite, elle a fait un retour en grand groupe sur les réponses données et a noté les réponses au tableau.

¹⁹ Inspiré du corpus de Martinot (2015)

Exemples de réponses attendues :

- La mère tenait la main d'une petite fille.
- La gardienne tenait la main d'une petite fille.
- La mère tenait la main d'un petit garçon.

Ensuite, elle leur a donné une deuxième tâche.

Elle a écrit l'extrait suivant au tableau :

- Ce matin-là, la maitresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.

La consigne donnée est : *vous reprenez l'énoncé en modifiant les mots et la construction sans changer le sens de l'énoncé.* L'annexe 4 permet de voir le travail réalisé par les élèves et l'utilisation de la langue maternelle d'une élève pour réaliser l'exercice de reformulation.

Les élèves ont continué de travailler en équipe et elle a circulé pour les amener à aller plus loin dans leur réflexion. Puis, elle a fait de nouveau un retour en grand groupe. Elle a noté les réponses des élèves afin de faire ressortir le principe de synonymie et de pronominalisation. Elle leur a montré qu'il est possible d'effacer certains éléments sans modifier la phrase initiale.

Puis, elle a comparé les réponses données avec d'autres réponses afin de faire ressortir les synonymes utilisés et les manipulations syntaxiques effectuées.

Elle a écrit les phrases suivantes :

- *L'enseignante et une petite fille sont arrivées en retard. On n'avait jamais vu la petite fille.*
- *L'enseignante est arrivée en retard dans la cour d'école et elle était avec une fillette qu'on ne connaissait pas.*

À la suite de cet enseignement, elle leur a mentionné que la reformulation peut aussi être utilisée à l'oral, tel que mentionné dans la première étape. Elle leur a expliqué, au moyen d'exemples, les différents niveaux de complexité de la reformulation à l'oral (Martinot, 2015) : la répétition, la reformulation réparatrice pour corriger le propos de son pair ou le sien et la paraphrase.

L'enseignante leur a également présenté les connecteurs reformulateurs et les questions de reformulation :

- Les connecteurs reformulateurs : c'est-à-dire, en fait, en fin de compte, en réalité, autrement dit, au fond, en somme, etc. (Rossari, 1997).
- Les questions de demande de reformulation : Que veux-tu dire ? Je n'ai pas bien compris. Peux-tu m'expliquer de nouveau ?

Finalement, pour s'assurer du transfert entre l'oral et l'écrit, l'enseignante-chercheuse a réalisé une courte activité à l'oral pour vérifier leur capacité à reformuler en contexte d'interaction. Pour ce faire, deux élèves sont venus à l'avant de la classe. L'un d'eux a posé une question à l'autre, les questions ont été écrites au tableau. Par exemple : qu'est-ce qu'un bon ami ? Lorsque l'élève a répondu, l'autre a reformulé le propos de son pair. Les autres élèves ont évalué la reformulation (est-ce qu'elle garde le même sens ? Est-ce qu'elle est répétitive ? Est-ce que l'élève a modifié la construction syntaxique et a gardé le même sens ? Est-ce que l'élève a dû faire une demande de reformulation ?).

- **Semaine 3 : Discussion philosophique sur l'amitié, la différence et le racisme (mise en pratique de la reformulation)**

Dans la semaine suivante, l'enseignante-chercheuse a lu l'album *Mon ami Jim* et elle a animé une discussion philosophique sur les thèmes de l'amitié, la différence et le racisme, en respectant les mêmes étapes que lors de la semaine 2. L'enseignante-chercheuse a rappelé aux élèves de mettre en place la reformulation pendant la discussion. Elle a écrit au tableau les connecteurs reformulateurs et les questions de demande de reformulation afin que les élèves puissent les utiliser.

- **Semaine 4 : Atelier formatif sur la justification et la reformulation et discussion philosophique**

L'objectif de cette dernière période d'enseignement visait à faire une synthèse des notions enseignées précédemment au niveau de la justification et de la reformulation. Les élèves ont

visionné quelques extraits d'une courte vidéo²⁰, réalisée en France, qui aborde la question « qu'est-ce que la générosité ? » avec des élèves âgés de 8 et 10 ans.

Avant de présenter certains extraits, l'enseignante a demandé aux élèves de définir, une nouvelle fois, la justification et la reformulation.

Elle a montré quelques extraits, dont l'extrait situé à 18 minutes et 46 secondes. À la suite de la lecture de l'album *L'arbre généreux*²¹, dans lequel est abordé le thème de la générosité, l'enseignante les questionne sur la générosité. Voici l'extrait sous forme de verbatims.

Extrait de la vidéo : *Atelier de philosophie pour enfants sur la générosité*

Sophie : La générosité c'est donner et partager.

Ens : Partager, c'est un mot intéressant. Dans l'exemple de l'histoire, l'arbre donne tout. Est-ce que le garçon partage ?

Élèves : Non

Ens : Qu'est-ce que le garçon aurait pu faire ? Le garçon qu'est-ce qu'il aurait pu faire ? C'est quoi la générosité ? Qu'est-ce que tu aurais fait à sa place ?

Sophie : Bin j'aurais rien donné.

Ens : Tu n'aurais rien donné non plus ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Vas-y.

Mikael : **Pour moi la générosité c'est par exemple donner pour rendre quelqu'un heureux, mais ça ne veut pas dire donner tout, tout ce qu'on possède, ça ne veut pas dire donner ma maison.**

D'abord, l'enseignante a écrit au tableau la phrase énoncée par Mikael (nom fictif). Elle demande aux élèves de reformuler ce que Mikael a dit. Par la suite, les élèves ont repris la grille de l'annexe 2 pour noter la qualité de l'élaboration de la justification réalisée. Par exemple, l'élève formule : « Cette justification est élaborée, car « pour moi » a le rôle d'un adverbe d'opinion et « par exemple » a une fonction de connecteur, suivi d'un argument. ».

• Semaine 4 : Discussion philosophique (mise en pratique)

Quelques jours plus tard, afin de consolider l'apprentissage des deux composantes discursives, l'enseignante a animé une discussion philosophique à partir de l'album *Pow Pow, t'es mort !* dont les thèmes sont la guerre et la paix. Avant de commencer la discussion philosophique, elle a questionné les élèves sur les composantes discursives (*qu'est-ce que la justification ? Qu'est-ce que la reformulation ? Quand pouvez-vous utiliser la justification/la reformulation ?*). Puis, elle

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=vLk0qwqHoUI&t=1107s>

²¹ Silverstein, S. (1994). *L'arbre généreux*, France : École des loisirs.

les a encouragés à utiliser la justification pour démontrer leurs points de vue et à se servir de la reformulation pour éviter les bris de communication.

- **Semaines 5 : Discussion philosophique (posttest)**

À la suite des périodes d'enseignement des conduites discursives (la justification et la reformulation) et des discussions philosophiques, l'enseignante-chercheuse a animé une dernière discussion philosophique sur les thèmes de la vérité et du mensonge à partir de l'album *La rédaction*. La justification et la reformulation ont été brièvement redéfinies, sans être enseignées, et un court rappel de leur utilisation a été réalisé avant la dernière discussion philosophique.

3.3 La collecte et le traitement des données

La collecte de données s'est échelonnée sur deux mois environ, soit de la mi-avril au début de juin 2018. Dans le tableau 4, nous pouvons voir le déroulement et les dates de l'intervention ainsi que la durée des discussions philosophiques. Le temps alloué à la discussion varie d'une discussion philosophique à une autre, car elle s'arrêtait lorsque, malgré les différentes relances de l'enseignante-chercheuse, les élèves se répétaient ou s'éloignaient complètement de sujet à plusieurs reprises. Bref, la durée des discussions philosophiques a varié en fonction de l'engagement des élèves et de la pertinence de leurs propos.

Tableau 4 : Le déroulement et les dates de l'intervention de la recherche

Date	19 avril		15 mai		25 mai		31 mai	7 juin
Intervention	Discussion philosophique #1	Enseignement de la justification	Discussion philosophique #2	Enseignement de la reformulation	Discussion philosophique #3	Enseignement de la justification et de la reformulation	Discussion philosophique #4	Discussion philosophique #5
Thèmes	Le bonheur et la tristesse		La pauvreté et la richesse		L'amitié, la différence et le racisme		La guerre et la paix	La vérité et le mensonge
Durée	12 minutes	60 minutes	42 minutes	60 minutes	31 minutes	60 minutes	24 minutes	25 minutes

Les outils de collecte de données

Dans cette recherche descriptive et de type exploratoire réalisée sous forme d'étude de cas, l'enseignante-chercheuse a filmé les cinq discussions philosophiques. Elle a également tenu un journal de bord afin « de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre » (Baribeau, 2005, p. 108). Ainsi, le journal de bord nous permet non seulement de garder des traces écrites, mais également d'être utilisés en parallèle avec les verbatims des enregistrements vidéos de notre recherche, ce qui permet la triangulation. Ces notes portaient sur le comportement des élèves, leur implication, leurs réactions et leurs commentaires pendant les trois périodes d'enseignement des composantes discursives et pendant les discussions philosophiques.

La transcription des verbatims

Pour procéder à l'analyse des données, nous avons effectué une transcription sous forme de verbatims pour l'ensemble des cinq discussions philosophiques (environ 2 h15 minutes au total). Les cinq discussions ont été filmées à l'aide d'une caméra vidéo qui était placée à l'avant de la classe. Afin de rendre les élèves à l'aise avec la caméra et que les discussions restent naturelles, nous avons utilisé la caméra à différents moments dans la classe avant l'intervention. Malgré tout, certains élèves ont continué de faire allusion à la présence de la caméra pendant l'intervention.

L'ensemble des propos des 17 élèves ont été retranscrits afin de tenir compte de la totalité des interactions, même si nous avons porté notre attention plus particulièrement sur six participants. Le nom de tous les élèves a été remplacé par un code (élève x) par souci de confidentialité. Parfois, certains élèves donnent des exemples en mentionnant le nom d'une personne qui n'est pas dans la classe. Dans ces cas, les noms ont été modifiés, par souci de confidentialité, et retranscrits sans code.

La transcription des verbatims a été découpée en « prises de parole ». La prise de parole est la plus petite unité d'analyse porteuse de sens, en interaction, soit une intervention du locuteur

(Kerbrat-Orecchioni, 1998). Nous avons comptabilisé les prises de parole des 17 élèves, et ce, pour chaque discussion et nous avons codé les verbatims.

Le codage des verbatims

- Nous avons souligné les verbes ou les adverbes d'opinion et les connecteurs utilisés par les participants de notre recherche.
- La prise de parole qui présente une justification ou une reformulation a été mise en caractère gras.
- Lorsqu'une prise de parole (ou un mot) est dans une autre langue que le français, elle est écrite entre crochets dans la langue cible autant que possible.
- Les gestes des participants ont été décrits entre parenthèses et ils n'ont pas été comptabilisés comme une prise de parole.

Pour répondre à notre premier objectif, nous avons comptabilisé le nombre de prises de parole dans un tableau pour chaque DP.

Ensuite, pour répondre à notre deuxième objectif, soit de connaître la qualité de l'élaboration de la justification, nous avons utilisé une grille qui permet de classer les justifications produites par les participants pendant les discussions philosophiques. La justification peut être élaborée, peu élaborée ou pas élaborée. Pour construire cette grille de classification des justifications, nous sommes basées sur les critères utilisés dans la recherche sur la justification orale dans l'apprentissage de la grammaire en classe de langue (Forget et Gauvin, 2017), puisqu'ils s'apparentent également à la justification de type explicatif que nous retrouvons dans le contexte des discussions philosophiques. À noter, le connecteur « parce que » doit être en lien avec l'argument qui tente de répondre à la question philosophique. Ces critères sont également ceux qui nous ont servi pendant les périodes d'enseignement décrites dans la section 3.2. Nous avons ajouté une colonne dans la grille de classification de la justification pour calculer les justifications en lien avec le propos d'un pair, car elle nous renseigne sur la coconstruction du discours, comme le mentionne Pekarek Doelher (1999). Après un premier codage, nous n'avons pas cru bon de tenir compte des justifications non pertinentes ou de celles qui ne contenaient pas d'argument, puisqu'il n'y a pas eu de cas où les élèves ont argumenté à l'aide de surgénéralisation et peu de

cas où il y a eu un connecteur sans argument. La grille finale de la justification est présentée dans le tableau 5.

Tableau 5 : La grille de classification des justifications

Justifications	Nombre	En lien avec le propos d'un pair
<p>1. Justification élaborée</p> <p>Présence d'un verbe ou d'un adverbe d'opinion, d'un connecteur et la présence d'un argument.</p>		
<p>2. Justification peu élaborée</p> <p>Présence d'un verbe ou d'un adverbe d'opinion et la présence d'un argument SANS connecteur OU présence d'un connecteur et d'un argument SANS verbe ou adverbe d'opinion.</p>		
<p>3. Justification pas élaborée (incomplète)</p> <p>Présence seulement d'un argument. SANS verbe ou SANS adverbe d'opinion ou connecteur ou verbe/adverbe d'opinion et connecteur sans argument détaillé</p>		

En lien avec notre objectif 3, nous avons créé une grille de classification des reformulations (voir le tableau 6), à partir des catégories fournies dans la recherche de Bouchard, Gagnon et Lavoie (2015), soit la reformulation de sa propre intervention ou de l'intervention d'autrui. Nous avons ajouté les critères de Martinot (2015) et de Volteau (2015) pour noter le niveau de complexité de la reformulation, tel que présenté dans la section des recherches empiriques. Nous n'avons pas gardé la reformulation qui aboutit à un changement de sens, car il semblait que certains élèves pouvaient l'utiliser par incompréhension et comme notre objectif est d'utiliser la reformulation pour pallier les bris de communication, ce type de reformulation ne nous semblait pas être utile. Nous rappelons que la répétition est la reformulation la plus simple et que la reformulation paraphrastique est la plus complexe. Une reformulation nécessite un énoncé source que nous avons noté dans la transcription des verbatims.

Tableau 6 : La grille de classification des reformulations

Types de reformulation	Définition	Nombre
Reformulation de sa propre intervention		
1. Répétition	Reformule en répétant les mêmes mots de son énoncé source. La répétition peut être complète ou partielle. La répétition partielle consiste à reprendre l'énoncé source avec au moins un mot nouveau sans changer le sens.	
2. Réparatrice/correction	Reformule pour clarifier son propre énoncé antérieur.	
3. Paraphrastique	Reformule en conservant le sens de son énoncé source. Change la structure syntaxique.	
Reformulation de l'intervention d'autrui		
1. Répétition	Reformule en répétant les mêmes mots de l'énoncé source formulé par autrui. La répétition peut être complète ou partielle. La répétition partielle consiste à reprendre l'énoncé source avec au moins un mot nouveau sans changer le sens.	
2. Réparatrice	Reformule pour clarifier l'énoncé antérieur du propos d'autrui.	
3. Paraphrastique	Reformule en conservant le sens de l'énoncé source du propos d'autrui. Change la structure syntaxique.	

Les verbatims ont été relus à différentes reprises au cours de l'analyse des résultats afin de s'assurer qu'ils correspondent au type identifié et de s'assurer d'une rigueur de la part du chercheur (Savoie-Zajc, 2001). Nous avons également pris en compte notre journal de bord lors de l'analyse des données (les commentaires des élèves en lien avec leur implication pendant les périodes d'enseignement, leur appréciation des thèmes des discussions philosophiques et leur engagement pendant les périodes de discussions philosophiques).

Chapitre 4 : La présentation, l'analyse des résultats et la discussion

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche en fonction des trois objectifs suivants :

- 1) Observer les effets de l'enseignement de la justification et de la reformulation sur le nombre des prises de parole
- 2) Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la qualité de l'élaboration des justifications
- 3) Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la complexité des reformulations

Afin de répondre à ces trois objectifs, nous avons réalisé une étude de cas de type exploratoire dans laquelle nous avons observé six participants. L'intervention s'est déroulée d'avril à juin. Au cours de celle-ci, il y a eu trois ateliers formatifs, périodes d'enseignement sur la justification et sur la reformulation, ainsi que cinq discussions philosophiques qui visaient la mise en pratique des conduites discursives enseignées. Nous présentons d'abord nos résultats à la suite de l'expérimentation. Pour chacun des objectifs, nous décrivons un portrait général, dans lequel les faits importants sont pointés. Ensuite, nous nous penchons sur chacun des six participants pour établir un portrait plus spécifique. Finalement, nous terminons par une synthèse pour chaque objectif, suivi d'une discussion pour chacun des objectifs afin de mettre en lumière les constats de notre recherche en lien avec les recherches empiriques.

Les commentaires généraux sur l'intervention

Nous rappelons brièvement le déroulement de l'intervention avant de présenter les résultats. Lors de la DP #1, les élèves n'ont pas reçu d'enseignement sur les objets de l'oral ciblés pour notre recherche, soit la justification et la reformulation. Chaque période consacrée à une discussion philosophique se déroule selon les étapes décrites dans l'annexe 1. Une DP dure environ 60 minutes en incluant la lecture de l'album de littérature de jeunesse et la formulation de la question menant à la discussion philosophique. Toutefois, il est arrivé que

l'enseignante ait dû clore la discussion plus tôt, car le propos des élèves était redondant, et ce, même après qu'elle ait tenté par différentes tentatives de relancer la discussion. La DP #2 est précédée d'une période d'enseignement de la justification. Ensuite, une période d'enseignement de la reformulation a eu lieu avant la DP #3. Puis, la DP #4 se conclut par un enseignement qui fait un retour à la fois sur la justification et la reformulation. Il s'écoule une semaine entre la DP #4 et la DP #5.

4.1 L'objectif 1 : Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur le nombre de prises de parole

Dans cette section, nous présentons notre premier objectif qui consiste à calculer la fréquence des prises de parole lors des cinq discussions philosophiques afin d'observer les effets de l'enseignement des conduites discursives (la justification et la reformulation) sur cette dimension. Le calcul du nombre de prises de parole tente de nous donner un premier aperçu quant à la participation des élèves pendant les discussions philosophiques.

D'abord, nous avons mesuré le temps accordé à chaque DP. Ensuite, nous avons comptabilisé les prises de parole des participants (n=6) et de l'ensemble des élèves de la classe incluant les six (n= 17) pour chacune des discussions philosophiques (n=5). Rappelons que la prise de parole, aussi nommée un tour de parole, est la plus petite unité significative en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Vion, 1992), elle correspond au moment où le locuteur prend la parole jusqu'à la fin de sa prise de parole ou jusqu'à ce qu'un interlocuteur l'interrompe. Notons que les signes de tête, les rires ou les mimiques n'ont pas été comptabilisés comme une prise de parole.

Dans le tableau 7, nous avons colligé ces données afin d'établir un portrait général des prises de parole des six participants, soit les petits, les moyens et les grands parleurs. Nous avons pris en compte, à titre informatif, les prises de parole de l'ensemble de la classe et celles de l'enseignante, puisqu'elles nous informent sur la distribution des prises de parole dans le groupe. Nous avons également ajouté dans le tableau l'utilisation d'une autre langue que le

français étant donné que nous avons tenu compte des approches plurilingues pendant notre intervention²².

Dans les sections 4.3 et 4.5, nous voyons plus en détail le contenu des prises de parole des participants, principalement quant à la qualité de l'élaboration des justifications (objectif 2) et à la complexité des reformulations (objectif 3).

4.1.1 La présentation des résultats en lien avec l'objectif 1

D'abord, nous présentons un portrait général des prises de parole des participants de notre étude. Pour ce faire, nous avons illustré leurs prises de parole au cours de l'intervention, nous les avons comparées d'une discussion à une autre et nous avons établi des comparaisons avec le total des prises de parole de l'ensemble des élèves de la classe et celles de l'enseignante. Ensuite, nous dressons un portrait spécifique des six participants afin d'observer en détail le nombre de prises de parole au cours de chaque discussion. Finalement, cette section se termine avec la discussion en lien avec notre premier objectif.

Le portrait général

Dans un premier temps, nous avons illustré les prises de parole pour chaque participant et pour chaque discussion philosophique (voir la figure 1). La figure 1 nous permet d'observer la variabilité du nombre de prises de parole au cours des discussions philosophiques (n=5) pour les six participants.

En observant la figure 1, deux constats s'imposent. D'abord, les six élèves vivent une progression au niveau du nombre de prises de parole à la deuxième discussion philosophique. Ensuite, nous constatons que les grands parleurs, ciblés comme participants, ont maintenu leur statut de grands parleurs. Nous observons également qu'il y a eu une baisse du nombre de prises de parole pour trois élèves (1, 3 et 5) à la discussion philosophique #3, soit après la période d'enseignement de la reformulation. Puis, une hausse des prises de parole à la DP #5 pour quatre élèves, à l'exception de l'élève 1 (GP) et de l'élève 5 (MP).

²² Nous avons écrit L1 dans le tableau 7 pour simplifier la lecture, mais toutes les langues autre que le français étaient prises en compte.

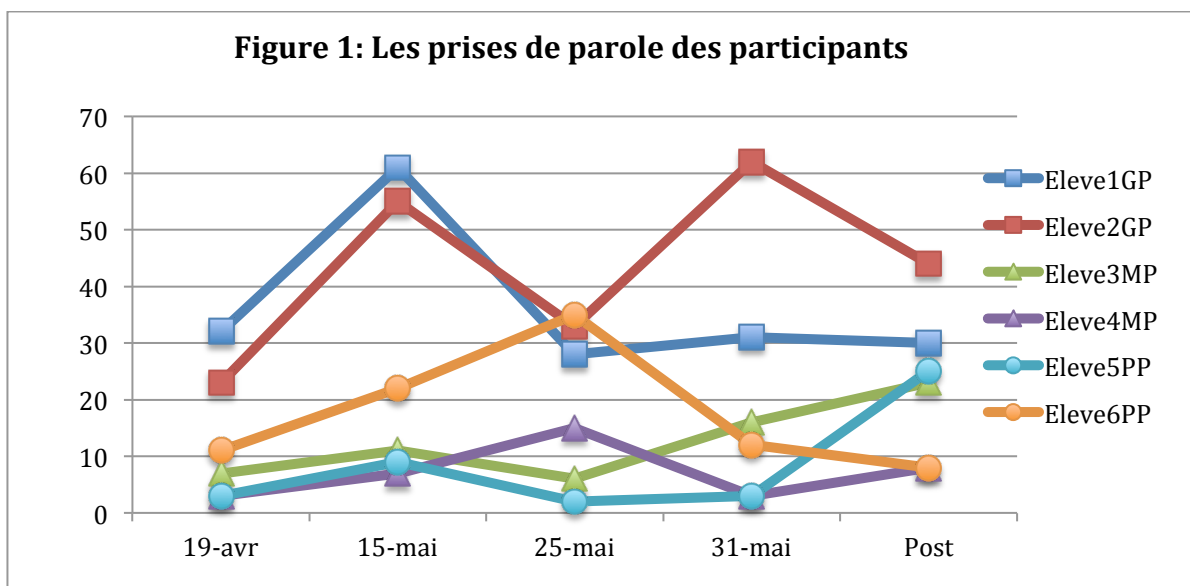


Figure 1 : Les prises de parole des participants

Dans un deuxième temps, comme mentionné, nous avons transcrit les données dans le tableau 7 afin d'avoir un portrait général du temps accordé pour chaque discussion et de la participation en termes de prises de parole pour chacun des participants. Le temps de la discussion est écrit entre parenthèses dans le tableau 7.

La question de la DP #1 était : « Qu'est-ce que la tristesse ? ». Cette DP a duré la moins longtemps, avec un total de 12 minutes, ce qui correspond également à la DP avec le plus petit nombre de prises de parole des six participants ($n=81$). Non seulement il y a peu de prises de parole, mais c'est également la DP où le pourcentage de prises de parole de l'enseignante est le plus élevé, soit 62 %, contrairement à une moyenne de 42 % pour les autres DP (#1 à #4). Rappelons que les élèves n'avaient pas reçu d'enseignement des conduites discursives, soit la reformulation et la justification, lors de cette première discussion philosophique. Aucun élève n'a eu recours à d'autres langues que le français lors de cette discussion.

La question de la DP #2, telle que proposée par les élèves, était : « Est-ce que la richesse nous rend méchants ? ». Elle a la plus longue durée au niveau du temps, 42 minutes, et elle

est celle qui a provoqué le plus grand nombre de prises de parole pour les six participants regroupés (n=165) et pour l'ensemble de la classe (n= 267). Cette discussion philosophique a eu lieu après la période d'enseignement de la justification. Sa durée est supérieure d'environ 15 minutes aux autres discussions philosophiques. Tel est le cas, car l'ensemble des élèves de la classe avaient plusieurs choses à dire et leurs idées n'étaient pas répétitives, c'est pourquoi l'enseignante-chercheuse a laissé tout le temps alloué pour cette discussion. Contrairement aux autres discussions philosophiques (# 3, #4, #5), où l'enseignante a conclu plus tôt, car les propos des élèves étaient redondants. Tout comme à la DP #1, l'élève 1 et l'élève 2, les grands parleurs, ont pris la parole en grande partie lors de cette discussion philosophique. En effet, à elles seules, elles ont presque la moitié des prises de parole (n=116) comparativement à l'ensemble des participants (n=267). De plus, le nombre de prises de parole a presque doublé pour l'élève 1 et a plus que doublé pour l'élève 2 entre la discussion philosophique #1 et la discussion philosophique #2. Quant à l'emploi des autres langues de leur répertoire, c'est également lors de cette DP qu'il y a eu le plus de prises de parole dans une autre langue que le français, avec un total de sept.

La question de la DP #3 était : « Comment devenons-nous racistes ? ». Elle a provoqué 120 prises de parole pour les six participants et 190 pour l'ensemble de la classe, totalisant 31 minutes. Il y a eu trois prises de parole dans une autre langue que le français. Cette discussion est celle où le pourcentage des prises de parole par l'enseignante est le plus faible, soit 39 %. C'est donc dire que les élèves ont pris la parole à 61 %. Parmi les participants, nous observons que l'élève 6 a augmenté son nombre de prises de parole. Il a parlé davantage que les grands parleurs.

Au cours de la DP #4, avec la question suivante : « Comment se sent-on quand nous devons aller à la guerre ? », a duré 24 minutes et a comptabilisé 127 prises de parole pour les participants, dont quatre dans une autre langue que le français. Il est intéressant de noter que cette DP a duré moins longtemps que la DP #3 et pourtant elle a plus de prises de parole tant chez les participants (n=127) que pour l'ensemble du groupe (n=194) contrairement à 190 prises de parole au total dans la DP #3. Parmi les six participants, l'élève 2 (GP)

comptabilise 62 prises de parole ce qui est supérieur à l'ensemble du groupe et le double de l'élève 1.

Finalement, la question de la DP #5 était : « Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? Pourquoi ? ». L'élève 4 (MP) et l'élève 6 (PP) comptent huit prises de parole et ils sont ceux qui ont moins pris la parole, tandis que les autres participants ont entre 23 et 44 prises de parole. Puis, trois prises de parole sont dans une autre langue que le français.

Tableau 7 : La présentation générale du nombre de prises de parole (P) et de l'emploi d'une autre langue au cours des DP

	DP #1 : Qu'est-ce que la tristesse ? (12 minutes)		DP #2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (42 minutes)		DP #3 : Comment devenons-nous racistes ? (31 minutes)		DP #4 : Comment se sent-on quand nous devons aller à la guerre ? (24 minutes)		DP #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? Pourquoi ? (25 minutes)	
	P	P en L1	P	P en L1	P	P en L1	P	P en L1	P	P en L1
Élève 1 (GP)	34	0	61	0	28	0	31	1	30	0
Élève 2 (GP)	23	0	55	1	33	0	62	0	44	1
Élève 3 (MP)	7	0	11	2	6	0	16	1	23	0
Élève 4 (MP)	3	0	7	2	15	1	3	1	8	2
Élève 5 (PP)	3	0	9	0	2	0	3	1	25	0
Élève 6 (PP)	11	0	22	2	35	2	12	0	8	0
Total six participant	81	0	165	7	120	3	127	4	138	3
Total 17 élèves de la classe	133	0	267	14	190	5	194	4	175	11
P de l'ens.	83		122		75		77		73	

Toujours à partir des observations du tableau 7, nous avons constaté que le nombre de prises de parole n'augmente pas de manière régulière et constante d'une discussion philosophique à une autre. Il y a uniquement les grands parleurs qui ont maintenu leur statut de grands parleurs dans l'ensemble des discussions philosophiques, à l'exception de la DP #3 où l'élève 6 (PP) a comptabilisé 35 prises de paroles, soit deux de plus que l'élève 2 (GP). D'ailleurs, certains portraits d'élèves semblent plutôt atypiques, c'est le cas des élèves 4 et 6. Ce constat s'observe particulièrement à la DP #3, où ils ont le plus grand nombre de prises de parole parmi les cinq DP. À partir de cette observation, nous avons comparé la moyenne des prises de parole des discussions philosophiques #2 jusqu'à la DP #5 en les comparant à leur nombre de prises de parole de la discussion philosophique #1, celle où les élèves n'avaient pas reçu d'enseignement des conduites discursives. Cette moyenne est comptabilisée dans le tableau 8, où nous pouvons constater que la moyenne des prises de parole des quatre discussions est supérieure à la discussion philosophique #1, et ce, pour l'ensemble des participants.

Tableau 8 : Le nombre de prises de parole DP #1 et la moyenne des prises de parole (DP #2 à #5)

	DP #1 19 avril	Moyenne des prises de parole (DP #2 à 5)
Élève1 GP	34	37,5
Élève2 GP	23	48,5
Élève3 MP	7	14
Élève4 MP	3	8,25
Élève5 PP	3	10
Élève6 PP	11	19,25

Sachant que certains participants ont un profil atypique, nous nous sommes intéressée aux contenus des prises de parole, sans toutefois en faire une analyse exhaustive, puisque les deux prochains objectifs visent à nous renseigner sur l'utilisation des conduites discursives

enseignées. Au cours de la DP #1, nous avons observé plusieurs prises de parole qui consistent uniquement à répondre par « oui » à la question de l'enseignante ou pour abonder dans le même sens qu'un interlocuteur. Contrairement à la DP #5, où les prises de parole sont étroitement plus en lien avec le thème de la question philosophique et où chaque prise de parole est également plus en relation avec les interventions des autres locuteurs.

Le portrait spécifique des participants nous permet d'illustrer avec plus de détails l'engagement de chaque participant, en termes de prises de parole, pour chaque discussion philosophique.

Le portrait spécifique

L'élève 1 (GP) s'est impliquée davantage à la DP #2 (est-ce que la richesse nous rend méchants ?) avec un total de 61 prises de parole. Pour les autres discussions philosophiques, son nombre de prises de parole oscille entre 28 et 34. Pendant la DP #1, sept prises de parole ont pour fonction de répondre « oui » sur un total de 34 prises de parole. Contrairement, à la DP #5, où seulement trois prises de parole ont cette même fonction sur un total de 30 prises de parole. Dès la DP #2, nous constatons des prises de parole plus élaborées, notamment en ce qui concerne la longueur de l'énoncé.

L'élève 2 (GP) s'est davantage engagée à la DP #4 (comment se sent-on quand nous devons aller à la guerre ?). La DP #1 est celle où son nombre de prises de parole est le plus bas. Pour les autres DP, ses prises de parole sont entre 33 à 62. Tout au long des discussions philosophiques, elle s'exprime majoritairement au moyen de courtes phrases. Lors de deux prises de parole, elle utilise le russe, sa langue maternelle, pour dire un mot qu'elle ne connaît pas en français.

L'élève 3 a réalisé le plus de prises de parole à la discussion philosophique #5 (est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? Pourquoi ?). L'écart entre les prises de parole de la DP #1 et la DP #5 est de 16. Ses prises de parole ont pour fonctions à la DP #5 de préciser sa pensée et de donner son point de vue, contrairement à la DP #1, où elles sont plutôt anecdotiques.

L'élève 4 est intervenue davantage à la discussion philosophique #3 (comment devenons-nous racistes ?) à la suite de l'enseignement de la justification. Cette élève prend peu la parole tout au long des DP. À la DP #5, elle a huit prises de parole, contrairement à la DP #1 où elle avait pris la parole trois fois, ce qui représente une augmentation. Nous notons que ses prises de parole sont toujours en lien avec le propos du thème de la DP. Cette élève est celle qui a le plus recours à sa langue maternelle pour s'exprimer au cours des discussions philosophiques. Elle comptabilise six prises de parole en espagnol et elles sont réparties entre la discussion philosophique 2 à la dernière.

L'élève 5 a réalisé le plus de prises de parole à la discussion philosophique #5 (est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? Pourquoi ?). Elle a augmenté de 22 prises de parole de la DP #1 à cette dernière discussion philosophique. En fait, la DP #5 représente la seule discussion philosophique où son nombre de prises de parole est élevé, plus de 20. Selon les notes du journal de bord de l'enseignante-chercheuse, nous pouvons croire que le vocabulaire de cette élève s'est enrichi à cette période de l'année, puisqu'elle a également progressé dans l'ensemble des matières au même moment.

L'élève 6, un petit parleur, a pris la parole de manière impressionnante avec un total de 35 prises de parole pendant la DP #3, sur les thèmes de l'amitié, de la différence et du racisme. C'est lors de cette discussion philosophique qu'il s'est le plus démarqué. À la DP #5, son nombre de prises de parole est redescendu à huit prises de parole. Il est important de signaler que lors de la première discussion, sur le total des 11 prises de parole, neuf sont consacrées à clarifier une anecdote de vie qu'il raconte à l'enseignante. Donc, bien qu'au départ, son nombre de prises de parole semble être élevé à la DP #1, nous notons que c'est, en partie, grâce à l'étayage de l'enseignante qu'il a autant de prises de parole. De plus, il prend quatre fois la parole pendant les discussions philosophiques en utilisant l'espagnol pour expliquer son argument.

4.2 La discussion en lien avec l'objectif 1

À partir du portrait général et spécifique pour chacun des participants concernant le nombre des prises de parole, nous pouvons penser que l'enseignement de la justification a aidé les élèves à prendre davantage la parole, puisque les six participants ont tous augmenté leur nombre de prises de parole après avoir reçu une période d'enseignement sur la justification. Entre la DP #1 où les élèves n'avaient pas reçu d'enseignement et la DP #2, l'augmentation pour chacun des participants est observable. Par la suite, la progression au niveau du nombre de prises de parole est moins évidente entre chaque DP. Toutefois, en considérant la moyenne du nombre de prises de parole de la DP #2 à la DP #4, tous les élèves ont une moyenne supérieure comparativement à la DP #1. Ainsi, nous pouvons croire que l'enseignement des conduites discursives, au moyen des ateliers formatifs, a permis aux élèves de s'engager dans les discussions philosophiques, car chaque participant a vécu des progrès au niveau de la fréquence des prises de parole à un moment ou à un autre au cours des DP comme le proposent Garcia-Debanc (2016) et Nonnon (1999). Ce constat corrobore les résultats présentés dans la recherche de Dumais, Lafontaine et Pharand (2015), dans laquelle les élèves des groupes expérimentaux de leur recherche avaient pris davantage la parole après l'expérimentation, soit après l'enseignement des conduites discursives. Plus précisément, l'élève 1 de notre étude, un grand parleur, démontre un portrait assez régulier, puisque son nombre de prises de parole est sensiblement le même d'une DP à une autre sauf à la DP #2 qui a duré plus longtemps. Quant aux moyens et aux petits parleurs, ils ont plutôt un portrait irrégulier, puisque le nombre de leurs prises de parole change d'une discussion à une autre. Différents facteurs peuvent en expliquer les raisons.

L'étayage, concept proposé par Bruner (1983), fournit aux élèves par l'enseignant est primordial pendant la première discussion philosophique. En effet, les élèves prennent moins la parole, et lorsqu'ils la prennent c'est souvent l'enseignante qui souhaite les aider à donner leurs idées en leur posant des questions et en tentant de distribuer la parole équitablement entre les élèves. En fait, 62 % des prises de parole sont des interventions de l'enseignante lors de la DP #1. Dès la DP #2, après avoir reçu une période d'enseignement sur la justification, ce pourcentage de prises de parole baisse pour l'enseignante (46%), laissant

ainsi plus de place aux élèves. Bien qu'une meilleure répartition de la parole entre les enseignants et les élèves s'est développée au cours des DP, il existe encore une certaine inégalité au niveau des prises de parole entre les six participants. D'ailleurs, Bautier (2016) et Laparra (2008) soulignent l'existence de ces disparités, en contexte de langue maternelle, au niveau des prises de parole en salle de classe, et ce, dès la maternelle. Elles ont suggéré dans leurs recherches de mettre en place un enseignement des objets de l'oral pour réduire ces inégalités (Bautier, 2016 ; Laparra, 2008), quoique ces inégalités sont encore observables dans notre présente recherche. Contrairement à l'étude de Hébert, Guay et Lafontaine (2015), dont la répartition des tours de parole pendant les cercles de lecture a été plus équitable après l'expérimentation. Ce résultat peut être expliqué par différentes hypothèses.

D'une part, il est important de mentionner que Florin (1991) suggère de faire des petits groupes pour que les petits parleurs prennent davantage la parole, ce que nous n'avons pas fait dans cette recherche, et ce, pour conserver les modalités des approches de la philosophie pour enfants. D'ailleurs, nous pouvons nous questionner sur le profil de l'élève 4, classée parmi les moyens parleurs selon les observations de l'enseignante-chercheuse avant l'intervention. Pourtant, en regardant la figure 1, nous constatons que son profil s'apparente davantage à celui d'un petit parleur.

D'autre part, les thèmes choisis pour les albums ont pu influencer l'engagement chez les participants comme le suggérait Pekarek Doelher (1999). Il est d'ailleurs intéressant de constater que la DP #2, ayant pour thème la pauvreté et la richesse, est la discussion qui a suscité le plus grand nombre de prises de parole tant au niveau des participants que pour l'ensemble des élèves de la classe, ce qui nous laisse supposer que ce thème a intéressé les élèves. Comme il y a eu une baisse des prises de parole à la suite de l'enseignement de la reformulation, nous pouvons nous questionner sur la complexité à maîtriser cette conduite ou quant au contenu des prises de parole à cette discussion, ce que nous verrons dans la section 4.5, qui concerne l'objectif en lien avec la reformulation.

Dans un autre ordre d'idées, tous les participants ont eu recours aux différentes langues de leur répertoire pour s'exprimer pour au moins une prise de parole. Nous remarquons que l'élève 4 (moyen parleur), qui a le moins de prises de parole pendant les DP, est celle qui a

eu le plus recours à sa langue maternelle pour communiquer ses idées.

Nous retenons, en réponse à ce premier objectif, que les élèves se sont impliqués à au moins une discussion, et ce, davantage après avoir vécu un enseignement de l'oral, au moyen des ateliers formatifs. Calculer le nombre de prises de parole nous a permis d'avoir un premier regard sur la capacité des élèves à prendre la parole lors des interactions et de leur intérêt à entrer en interaction. D'ailleurs, afin d'aller plus loin et étant donné que les prises de parole peuvent être influencées par différents facteurs, dont notre recherche n'a pas tenu compte, nous avons décidé de cibler des objets de l'oral. D'ailleurs, Bautier (2018) mentionne l'importance de leur enseigner les objets de l'oral afin que leurs prises de parole soient plus élaborées, notamment par l'utilisation d'un vocabulaire plus précis. Ainsi, il nous apparaît important d'observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur l'utilisation de la justification (objectif 2) et de la reformulation (objectif 3), puisqu'il est possible qu'un élève prenne peu la parole, mais que ces prises de parole soient de qualité.

4.3 L'objectif 2 : Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la qualité de l'élaboration des justifications

Afin de répondre au deuxième objectif de notre recherche, nous avons d'abord relu les prises de paroles de chaque participant afin d'identifier celles qui présentaient une justification. À partir des justifications employées, nous avons analysé la qualité de leur élaboration à l'aide de la grille de classification (voir le tableau 5) et nous avons comptabilisé le nombre de justifications employées pour chacun des participants. Nous avons ensuite dressé un portrait général et un portrait spécifique à l'aide d'exemples tirés des verbatims pour mettre en évidence la qualité de l'élaboration des justifications utilisées au cours de l'intervention.

Avant de décrire le portrait général, nous définissons de nouveau les types de justifications que nous avons relevés au cours de l'analyse des résultats.

1. Justification élaborée : Présence d'un verbe ou d'un adverbe d'opinion, d'un connecteur et d'un argument ou présence d'un verbe ou d'un adverbe d'opinion et d'un argument ou présence d'un connecteur et d'un argument.
2. Justification peu élaborée : Présence d'un verbe ou d'un adverbe d'opinion et la présence d'un argument SANS connecteur OU présence d'un connecteur et d'un argument SANS verbe ou adverbe d'opinion.
3. Justification pas élaborée (incomplète) : Justifie à l'aide d'un argument seulement SANS verbe ou SANS adverbe d'opinion ni connecteur.

Nous avons ajouté une colonne sur la justification en lien avec le propos d'un pair, car elle nous renseigne sur la compréhension du discours de l'autre et sur la capacité d'écoute comme Hébert, Guay et Lafontaine (2015) le mentionnent. De plus, selon Pekarek Doelher (1999), il y a une coconstruction du discours lorsque les échanges sont liés entre eux.

Nous rappelons que l'enseignement de la justification a eu lieu à la deuxième période de l'intervention et qu'il y a eu une synthèse avant la discussion philosophique #4, donc les élèves avaient reçu une période d'enseignement de la justification à la DP #2.

4.3.1 La présentation des résultats en lien avec l'objectif 2

Pour présenter nos résultats en lien avec l'objectif 2, nous avons d'abord décrit le portrait général des participants en parcourant chaque discussion philosophique. Nous avons ensuite présenté le portrait spécifique de chacun des six participants, dans lequel nous décrivons les justifications employées, au moyen d'extraits de verbatims.

Le portrait général

À la DP #1, l'élève 1, l'élève 2, l'élève 3 et l'élève 6 se sont limités à utiliser des exemples anecdotiques pour justifier leurs propos pour un total de dix justifications incomplètes. L'élève 4 et l'élève 5 ont, toutes les deux, trois prises de parole et aucune ne consiste à justifier. Rappelons qu'il n'y avait pas eu de période dédiée à l'enseignement des conduites discursives.

À la suite de l'enseignement de la justification, deux élèves sur six sont parvenus à un niveau de justification élaborée, c'est-à-dire à présenter leur argument à partir d'un connecteur et d'un verbe ou d'un adverbe d'opinion pendant la DP #2. Il y a eu dix justifications pour l'ensemble des participants.

La DP #3 s'est déroulée après l'enseignement de la reformulation et il y a eu deux justifications de moins qu'à la DP #2. Toutefois, il est intéressant de noter qu'il y a eu seulement une justification incomplète sur un total de huit justifications pour cette DP comparativement à la DP #2 où il y avait eu quatre justifications incomplètes.

Quant à la DP #4, elle a été réalisée à la suite d'une période de révision des deux conduites discursives. La plupart des élèves ont justifié à l'aide d'un connecteur, d'un verbe d'opinion ou les deux. Seuls les grands parleurs ont produit des justifications incomplètes. Il y a eu neuf justifications au total et seulement deux sont incomplètes.

À la DP #5, nous avons constaté que les élèves ne parviennent pas à établir des liens entre leur point de vue et celui de leurs pairs lorsqu'ils présentent leurs arguments. En effet, onze prises de parole sont en lien avec l'intervention d'autrui sur un total de quinze justifications, ce qui

représente le plus grand nombre de justifications parmi l'ensemble des DP. Nous avons également noté neuf justifications élaborées ou peu élaborées au cours de cette DP. C'est donc la DP qui contient à la fois le plus grand nombre de justifications, mais également le plus grand nombre de justifications dont la qualité d'élaboration est supérieure aux autres DP. Puis, tous les participants produisent une justification pendant cette DP, ce qui est seulement arrivé à cette dernière discussion.

Finalement, tous les participants ont réussi à produire une justification complète au moins une fois au cours d'une discussion philosophique à la suite de la période d'enseignement de la justification. Nous allons voir plus spécifiquement le portrait de chacun des participants au fil des cinq discussions philosophiques qui, rappelons-le, se sont échelonnées sur six semaines.

Le portrait spécifique

Élève 1 (grand parleur)

Tableau 9 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 1

Élève 1	Élaborée	Peu élaborée	Pas élaborée	Total
DP#1	0	0	4	4
DP#2	0	0	1	1
DP#3	0	0	0	0
DP#4	0	0	1	1
DP#5	1	0	3	4
Total	1	0	9	10

À la discussion philosophique #1, ayant pour thème le bonheur et la tristesse, l'élève 1 a réalisé quatre justifications incomplètes, chacune à l'aide d'un argument uniquement. Les arguments utilisés pour les justifications étaient tirés de son vécu et étaient anecdotiques. Parmi les quatre justifications, deux avaient le même argument, soit que la perte de quelqu'un nous rend tristes.

À la discussion philosophique #2, elle a produit une justification incomplète. Toutefois, au

moyen d'une deuxième prise de parole, elle est venue ajouter le connecteur « parce que » à la suite d'une demande de précision de l'enseignante. Ainsi, elle explique que les riches peuvent parfois laisser de côté les pauvres parce qu'ils ne veulent pas être jugés par leurs semblables.

Extrait DP #2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (15 mai)

Élève 1 : **il y a des groupes, comme, je ne sais pas comment le dire. Comme un peu... Quand on est riche, on a plus de choses. En Colombie, notre cahier ce n'est pas comme ça. C'est des cahiers décorés avec des choses.**

Ens : Des cahiers avec des choses ? Quelles choses ?

Élève 8 : Ce n'est pas des lignes, c'est comme des petits carrés/si tu n'as pas un beau cahier.

Élève 1 : Ils (les riches) te laissaient de côté.

[...]

Élève 1 : **parce que les autres va les juger.**

Elle n'a pas justifié son propos pendant la DP #3. Elle a pris la parole 28 fois et c'est d'ailleurs la DP où elle a le moins parlé.

Au cours de la discussion philosophique #4, elle a utilisé deux justifications et les deux contenaient un verbe d'opinion et un argument.

Dans la discussion philosophique #5, elle a réalisé quatre justifications, dont une élaborée. Les autres justifications étaient incomplètes, mais deux étaient pour affirmer son accord avec l'intervention d'un pair. La justification élaborée lui a permis d'exprimer son désaccord en lien avec l'intervention d'un pair. Pour ce faire, elle a utilisé un verbe d'opinion « je ne suis pas d'accord », le connecteur « parce que » et un argument. D'ailleurs, c'est la seule élève qui a utilisé un verbe d'opinion pour exprimer son désaccord en lien avec l'intervention d'autrui. Il est également intéressant de nommer que c'est la première fois où elle parvient à produire une justification élaborée. Comme le démontre l'extrait suivant, elle explique qu'elle a déjà menti pour organiser la fête d'une amie en cachette et que ceci est une bonne raison. Toutefois, elle croit que si les gens commencent à mentir à leurs amis, cela pourrait devenir une habitude.

Extrait DP #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? (7 juin)

Élève 5 : **Oui, à nos parents et notre famille, on peut dire toujours la vérité, c'est mieux parce que nos parents... Oui, c'est...**

Élève 2 : Parce que tu restes toujours avec tes parents.

Élève 5 : Oui, parce que tes parents c'est comme plus... Ils vont plus te comprendre et tes amis c'est comme...

Élève 2 : C'est juste une personne que tu connais

Élève 5 : **Tu n'es pas toujours ami avec eux, ce n'est pas obligatoire de leur dire la vérité. C'est plus obligatoire de dire la vérité à tes parents.**

[...]

Ens : Élève 1

Élève 1 : **Je ne suis pas d'accord avec Élève 5 parce que...**

Élève 2 : Avec moi ?

Élève 1 : **Avec toi, oui, mais pas avec elle parce qu'elle a fait, on a le droit de mentir. Ouais, je ne suis pas d'accord avec vous parce que mentir à tes amis, ça veut dire que tu vas continuer à mentir et seulement j'avais dit mentir pour des bonnes choses. Par exemple, pour la fête de *Sofia* on a menti.**

Cet extrait nous démontre que l'élève est parvenue à nuancer son point de vue en établissant des liens avec les arguments des autres élèves (élève 2 et élève 5).

Au fil des discussions philosophiques, cette élève a su justifier son propos en respectant le thème de la discussion et en établissant des liens avec les propos des autres élèves.

Élève 2 (grand parleur)

Tableau 10 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 2

Élève 2	Élaborée	Peu élaborée	Pas élaborée	Total
DP#1	0	1	3	4
DP#2	1	4	1	6
DP#3	2	0	1	3
DP#4	1	1	1	3
DP#5	1	2	0	3
Total	5	8	6	19

L'élève 2 a employé quatre justifications au cours de la discussion philosophique #1, dont une justification peu élaborée et trois incomplètes. La plupart servent à donner un exemple pour justifier son point de vue (comment peut-on ressentir de la tristesse ?). Dans deux prises de parole, elle utilise le connecteur « parce que ». Toutefois, dans le premier cas, l'utilisation de « parce que » ne vient pas présenter un argument. Quant au deuxième cas, l'utilisation du connecteur « parce que » permet d'expliquer son point de vue sur ce qu'elle ressent lorsqu'elle est triste à la suite d'un décès. Comme le démontre l'exemple suivant :

Extrait DP #1 : Qu'est-ce que la tristesse ? (19 avril)

Élève 2 : **J'ai quelque chose qui ressemble à l'histoire de Élève 1 parce qu'en Russie je faisais de la danse comme Élève 1. Il y avait une compétition de groupe. Le dernier compétition avant que je pars au Canada et c'était le plus grand parce qu'après il y a une pause de quelques heures et après il y a encore un. Dans la même place. Et là quand j'étais déjà prête et qu'après on sort, ma mère est venue puis elle a dit que ma grand-mère me téléphone puis là j'ai pris le téléphone pis elle m'a dit que le père de ma mère est mort.**

Ens : Ton grand-père ?

Élève 2 : Ouais, mon grand-père, **pis là je suis devenue tellement triste parce que dedans je dois sourire.**

Dans cette même discussion philosophique, elle parvient à démontrer son argument à l'aide d'une justification peu élaborée. Elle explique que la tristesse de ses parents influence la sienne. Elle utilise le connecteur « parce que » qui a pour fonction d'expliquer son argument.

Extrait DP #1 : Qu'est-ce que la tristesse ? (19 avril)

Ens : Quelqu'un d'autre avait quelque chose à dire sur ça, sur la tristesse des adultes et comment *elle* influence les enfants ? Oui, Élève 2.

Élève 2 : **Que quand nos parents, quand nos parents sont tristes pis qu'ils font des choses et qu'on leur demande si ça va. Ils disent oui oui, mais on voit qu'ils sont tristes, et ça te fait que tu es triste parce que tes parents ont quelque chose et ne veulent pas te le dire.**

À la discussion philosophique #2, elle a réalisé six justifications, dont cinq à l'aide d'un connecteur ou d'un verbe d'opinion et d'un argument. Il lui est arrivé, lors d'une intervention, de reprendre la parole pour redire un argument qu'elle avait émis plus tôt dans

la discussion. Lors des interventions, l'étayage de ses pairs et de l'enseignante a joué un rôle crucial afin de l'aider à préciser son point de vue.

À la discussion #3, elle est parvenue à réaliser deux justifications élaborées et les deux justifications comportent un argument différent, soit un argument tiré de son expérience et l'autre tiré d'un livre lu en classe, et ce, en faisant référence à ce que l'élève 4 avait dit préalablement. Dans le cas de son premier argument, elle a eu besoin de trois prises de parole pour expliquer que les gens peuvent devenir racistes en raison d'une mauvaise expérience avec une personne d'une autre ethnie et en faire une habitude de ne pas aimer cette ethnie, comme le démontre l'extrait ci-dessous. L'enseignante l'a aidée à rendre son argument compréhensible pour les autres élèves de la classe.

Extrait DP #3 : Comment devenons-nous racistes ?

Élève 2 : **Je pense qu'on devient raciste comme par exemple tu as un ami différent de toi comme par exemple noir et si tu te chicanes avec lui et tu lui dis tu es comme ça comme ça et comme ça tu deviens raciste et l'autre personne fait la même chose après tu le fais avec d'autres personnes parce que tu es habituée de faire ça.**

Ens : Et après quoi ? Je n'ai pas compris ?

Élève 2 : Parce que tu es habitué de faire ça.

Ens : Tu es habitué de faire ça avec les personnes ?

Élève 2 : Oui, par exemple tu as un ami qui a la peau noire. Tu te chicanes avec lui et tu lui dis t'es noir et tu commences à faire la même chose avec les autres personnes parce que tu es habitué de faire ça.

Toujours à la DP #3, elle a formulé une justification incomplète où elle tente de clarifier l'argument nommé ci-dessus à l'aide d'un exemple.

Quant à la discussion #4, elle a réalisé six justifications, dont quatre élaborées et en lien avec le propos de ses pairs. Elle a utilisé la justification pour exprimer son accord avec le point de vue de l'autre.

Nous pouvons par ailleurs constater une évolution entre cet extrait de la DP #4 et celui de la DP #1, puisque cette dernière justification est désormais en lien avec le propos d'un pair. Il y a la présence du verbe d'opinion « je suis d'accord » et du connecteur « parce que » pour

présenter son argument. Elle tente de démontrer qu'une personne qui va à la guerre pourrait gagner la confiance de ses proches et se sentir bien puisqu'elle a apporté une certaine sécurité à son entourage en ayant survécu à la guerre.

Extrait DP #4 : Comment se sent-on quand nous devons aller à la guerre ? (31 mai)

Élève 3 : Je crois qu'il va gagner la confiance *des* autres personnes.

Élève 2 : **Je suis d'accord avec l'élève 10 qu'il va avoir la confiance. Il va avoir la confiance de Julia parce que... ou de Vanessa.**

Élève 1 : Oui, c'est mieux.

Élève 2 : **Parce que genre elle a gagné dans la guerre. Elle était dans la guerre en Colombie et au Canada. Vanessa était jouée dans le Canada. Pas joué. Elle était dans la guerre de Canada pi elle a gagné. Sofia va avoir confiance en elle. Elle va avoir confiance en Vanessa parce qu'elle a gagné. Elle va survivre. Va avoir survivre.**

Ens : Survivre ?

Élève 2 : Non.

Élève 3 : [Survivre ?]

Élève 1 : Survivre ?

Élève 2 : Ah ! Quelque chose comme ça je ne sais pas.

Ens : Survécu.

À la DP #5, elle a justifié trois fois, dont deux fois à l'aide d'un connecteur et d'un argument et une fois à l'aide d'un verbe d'opinion et d'un argument. Lorsqu'elle a justifié, elle a tenté de nuancer son propos pour mieux être comprise par ses pairs et son propos est en lien avec l'intervention d'un pair pendant cette dernière discussion philosophique.

Élève 3 (moyen parleur)

Tableau 11 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 3

Élève 3	Élaborée	Peu élaborée	Pas élaborée	Total
DP#1	0	0	1	1
DP#2	0	0	0	0
DP#3	0	1	0	1
DP#4	1	0	0	1
DP#5	2	0	1	3
Total	3	1	2	6

L'élève 3 a une justification incomplète à la DP #1 sur les sept prises de parole. Son argument est tiré de son expérience et il est descriptif. Elle répond à la question : qu'est-ce que la tristesse ?

Extrait DP #1 : Qu'est-ce que la tristesse ? (19 avril)

Élève 3 : On travaille trop et on voit nos amis aller à la plage

À la DP #2, l'élève 3 n'a pas justifié parmi ses 11 prises de parole.

À la DP #3, elle a répondu à la question philosophique « Comment devenons-nous racistes ? » à l'aide d'un argument tiré de son expérience de vie et en utilisant le connecteur « parce que » pour introduire son argument. Son argument vient appuyer le propos de l'enseignante qui tentait de relancer la discussion sur le racisme. L'élève 3 raconte qu'elle a déjà été victime de racisme lorsqu'elle habitait aux États-Unis.

Extrait DP #3 : Comment devenons-nous racistes ? (25 mai)

Ens : Et on parle beaucoup de raciste envers les noirs, mais il peut avoir du raciste envers les autres ethnies.

Élève 3 : **Il peut avoir des Noirs qui sont racistes envers les blancs parce qu'avant que je sois ici, j'étais aux États-Unis et je restais à la maison. Il y avait des Noirs à côté et chaque fois qu'on sortait, il disait : ils sont blancs et ils faisaient du raciste.**

Ens : Qu'est-ce qu'il faisait par exemple ?
Élève 3 : Il nous disait qu'on devait s'en aller.

Lors de la discussion philosophique #4, elle emploie une justification plus élaborée que cette dernière. Dans l'extrait suivant, elle a utilisé un verbe d'opinion « je pense », le connecteur « mais » et elle a appuyé sa justification par un exemple tiré de l'album *Pow Pow, t'es mort !*.

Extrait DP #4 : Comment se sent-on quand nous devons aller à la guerre ? (31 mai)

Élève 3 : **Je pense qu'il y a des personnes qui veulent, mais quand ils arrivent à faire ça et ils disent je ne veux pas faire ça comme le garçon que je me rappelle pas comment il s'appelle...**

Ens : Manu

Élève 3 : Manu. Il jouait toujours à la guerre, mais quand il a fait son cauchemar, je pense qu'il avait pensé : je n'aime pas la guerre, je ne veux pas aller à la guerre pis il y a des personnes qui dit je n'aime pas la guerre, je veux pas y aller et qu'ils y vont parce qu'ils sont obligés.

Dans la discussion philosophique #5, elle a trois justifications, deux élaborées et une incomplète. Parmi les justifications, l'une d'elles consiste à faire valoir sa justification en lien avec le propos d'un autre élève de la classe. Dans cet extrait de la discussion philosophique #5, l'élève 3 explique qu'il faut parfois mentir pour de bonnes raisons ce qui appuie l'argument donné préalablement par l'élève 1. Elle a eu besoin de quatre prises de parole pour faire valoir sa position. Également, nous pouvons observer que la longueur des énoncés est plus longue que celles des justifications formulées dans les discussions philosophiques précédentes.

Extrait discussion philosophique #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? (7 juin)

Élève 1 : Mais Élève 8, des fois, il faut dire des mensonges pour des choses bonnes
[...]

Élève 3 : **Je suis d'accord avec Élève 1 parce que quand je suis venue ici au Canada. On avait dit à... On avait fait ça en secret, seulement mon père, ma mère et moi.**

Élève 1 : Quoi ?

Élève 3 : Non.

Ens : Laisse l'élève 3 s'exprimer, ok élève 1 ?

Élève 3 : **Seulement savaient mon oncle, mon père, ma mère et moi, mais... Deux jours avant de venir ici, on l'avait dit seulement à la famille qui on était plus...**

Ens : Proche

Élève 3 : **Oui, parce qu'il y a des personnes qui disent ah tu vas là-bas et ils sont...**

Ens : Jaloux ?

Élève 9 : Comme les journalistes.

Élève 3 : **Oui, il dit des mauvais mots et des mauvaises choses. On a dit qu'on allait seulement voyager dans un pays proche de la Colombie. Et là, ils savent qu'on est au Canada parce que des photos. Oui, des photos.**

Finalement, cette élève progresse au niveau de l'élaboration des justifications qu'elle emploie entre la discussion philosophique #1 et la DP #5. De plus, elle est désormais en mesure d'expliquer son argument en s'appuyant sur les interventions précédentes.

L'élève 4 (moyen parleur)

Tableau 12 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 4

Élève 4	Élaborée	Peu élaborée	Pas élaborée	Total
DP#1	0	0	0	0
DP#2	1	0	1	2
DP#3	0	2	0	2
DP#4	1	1	0	2
DP#5	0	0	1	1
Total	2	3	2	7

À la première discussion philosophique, l'élève 4 a pris la parole trois fois, mais aucune prise de parole ne sert à justifier son propos.

À la DP #2, elle a sept prises de parole, dont deux lui ont permis de justifier son propos. Dans le premier extrait, elle utilise un argument basé sur son expérience de vie pour justifier que les riches peuvent être à la fois gentils et méchants.

Extrait discussion philosophique # 2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (15 mai)

Élève 4 : **Au Pérou, il y a des riches qui elle aide les autres, mais il y a des riches qui [demande à élève 3 de traduire un mot]**

Élève 3 : (Rires)

Élève 4 : Ouais, rire des autres ou frappent

Ens : Donc, toi ce que tu dis c'est qu'il y a des riches qui vont rire ou être méchants, mais d'autres riches qui vont aider les autres, ça dépend. Toi, Laura, qu'est-ce que tu en penses ?

Dans l'extrait suivant, toujours dans la DP #2, l'élève 4 a justifié son propos à l'aide d'un adverbe d'opinion « je suis d'accord », elle a repris l'argument donné plus tôt par l'élève 2 et l'a enrichi en présentant le fait qu'un parent peut influencer également le caractère de ses enfants.

Extrait DP # 2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (15 mai)

Élève 2 : Mais ça c'est à cause de. Comment se dit déjà.

Élève 9 : Quoi ? Dis le en russe, on va te le dire.

Élève 2 : [Caractère]

Élève 4 et 3 : Caractère.

Élève 2 : Ouais, c'est ça !

Ens : À cause du caractère.

Élève 2 : À cause du caractère de la personne, c'est ça, il peut être méchant ou gentil. [...]

Élève 4 : **Comme dit l'élève 2. Je suis d'accord avec l'élève 2 parce que ça dépend du caractère. Et, par exemple, comme si tu dis à quelqu'un qui est méchant et qu'il change. S'il a des enfants, ses enfants vont changer.**

À la discussion philosophique #3, elle a justifié à l'aide du connecteur « comme » et a présenté un argument tiré d'un livre lu en classe pour tenter de répondre à la question : « comment devenons-nous racistes ? ». Cette justification peu élaborée s'est échelonnée sur trois prises de parole où elle explique l'influence du président d'un pays sur l'opinion des autres. Elle fait référence à l'album *Nina* qui avait été lu en classe au cours de l'année.

Extrait DP #3 : Comment devenons-nous racistes ? (25 mai)

Élève 4 : **Comme l'histoire de Nina que tu as dit que longtemps aux États-Unis, il y avait du raciste et que les personnes et autres personnes...**

Ens : Ok. Et comment les gens aux États-Unis sont arrivés à avoir cette mentalité-là ?

Élève 4 : **C'est le président.**

Ens : Ok, et comment le président...

Élève 4 : **Le président dit des choses et les autres le croient et...**

Puis, à la discussion philosophique #4, à deux reprises, elle a utilisé une justification complète ainsi qu'une justification à l'aide d'un connecteur.

À la DP #5, elle a une seule justification incomplète sur un total de huit prises de parole.

Élève 5 (petit parleur)

Tableau 13 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 5

Élève 5	Élaborée	Peu élaborée	Pas élaborée	Total
DP#1	0	0	0	0
DP#2	0	0	1	1
DP#3	0	0	0	0
DP#4	0	0	0	0
DP#5	1	1	0	2
Total	1	1	1	3

Lors de la DP #1, l'élève 5 n'a pas justifié parmi les 3 prises de parole.

À la DP #2, elle tente de présenter sa pensée en utilisant un verbe d'opinion « je pense » et un connecteur « parce que », mais sans présenter d'argument compréhensible. Et ce, malgré l'aide de l'enseignante qui lui demande : « pourquoi ? », comme nous pouvons le constater dans l'extrait suivant.

Extrait DP # 2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (15 mai)

Élève 5 : **Je pense qu'on peut être méchant, mais non.**

Ens : Et pourquoi ?

Élève 5 : **Parce qu'il y a des riches qui font des choses et qui travaillent et pour la nourriture.**

Cette justification est donc incomplète.

À la DP #3 et à la DP #4, elle n'a pas justifié.

Au cours de la discussion philosophique #5, elle a produit trois justifications. Parmi les trois justifications, l'une des justifications est utilisée pour exprimer son accord avec le propos d'un pair comme l'extrait ci-dessous le démontre. Cette prise de parole permet la coconstruction du discours, puisqu'elle est en lien avec le propos d'un pair. Toutefois, il n'y a pas la présence d'un argument qui vient appuyer pourquoi elle est d'accord avec l'élève 2. Dans un cas, elle est d'accord avec l'élève 2 sur le fait que mentir à ses amis est moins grave que de mentir à ses parents. Dans l'autre cas, elle est d'accord avec l'élève 4 qui dit qu'il faut dire la vérité à nos parents afin d'éviter d'être frappé.

Extrait DP #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? (7 juin)

Élève 2 : Non pas un hamster. Un rat. Pis que si je vole ma tablette et qu'après je joue et après que je cache. Elle va le savoir. Faque si je dis : « Ah non ! Pas moi qui a fait ! » Que c'est mon frère, mais ma mère ne va pas me croire parce que... car mon frère a son téléphone. Faque, il faut genre plus dire la vérité, mais que pas dire la vérité ni mentir. Tu peux juste dire si tu sais où il est caché. Par exemple, comme dans la chambre de ta mère. Tu te couches dans la chambre de ta mère, tu l'ouvres, tu le fermes et tu le mets et c'est plus facile. Il faut mentir aux personnes... Que... Genre... Je ne sais pas comment dire... Que tu n'es pas comme... Pas tu le connais vraiment. Pas comme ton frère ou tes parents, que tu n'es pas toujours avec eux. Comme ton ami. Tu peux le mentir pour quelques raisons. Tu peux mentir que ce n'est pas toi qui as pris son jouet parce qu'il ne va rien faire. Il ne va pas te frapper. S'il te frappe, tu le frappes. Sinon tu peux le frapper. Ce n'est pas comme tes parents qu'ils te frappent.

[...]

Élève 5 : **C'est vrai. Je suis d'accord un peu avec Élève 2. Je suis un peu d'accord avec Élève 2 parce que des fois.**

Élève 2 : Parce que quoi ?

Élève 1, Élève 3 et Élève 2 : Quoi ?

Élève 1 : Des fois.

Élève 5 : **Des fois, je fais ça.**

Extrait DP #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? (7 juin)

Élève 5 : Oui

Élève 4 : Sinon, nos pères nous frappent

[....]

Élève 5 : **Je suis d'accord avec Élève 4, parce que des fois c'est ça qui arrive avec moi.**

Dans les deux exemples ci-haut, les justifications sont élaborées. Elles comportent un verbe d'opinion « je suis d'accord », un connecteur « parce que » et la présence d'un argument. La troisième justification de l'élève 5 pour la DP #5 est peu élaborée.

Élève 6 (petit parleur)

Tableau 14 : Le portrait de l'élaboration des justifications de l'élève 6

Élève 6	Élaborée	Peu élaborée	Pas élaborée	Total
DP#1	0	0	1	1
DP#2	0	0	0	0
DP#3	1	1	0	2
DP#4	0	2	0	2
DP#5	1	0	1	2
Total	2	3	2	7

À la DP #1, l'élève 6 a donné un exemple pour justifier son point de vue, ce qui correspond à une justification incomplète.

À la DP #2, il a pris la parole 22 fois, mais aucune de ses prises de parole ne contenait une justification.

Quant à la DP #3, il est parvenu à faire une justification élaborée et une justification peu élaborée. L'enseignante lui a demandé de préciser son propos, alors il a utilisé un exemple pour démontrer la pertinence de son argument. L'argument qu'il fournit est sensiblement le

même que celui énoncé plutôt par l'élève 4, c'est-à-dire l'influence du président. Voici, la justification élaborée :

Extrait DP #3 : Comment devenons-nous racistes ? (25 mai)

Élève 6 : **Je pense que avant, avant, avant, le président des États-Unis, il dit les Noirs, il dit des mauvaises choses à les Noirs et après c'est comme ça que tous les Noirs ont changé et qu'ils ont commencé la bataille avec les Blancs et c'est pour ça que les Blancs, ils dit raciste parce qu'il continue, continue, alors aujourd'hui il continue le raciste.**

Ens : Alors, ils ont gardé cette mentalité ?

Élève 6 : Que c'est raciste et de pays en pays il va aller [viajar].

Ens : Voyager.

Élève 6 : Voyager à tous les pays, il dit les noirs c'est raciste. Ils vont dire : ils sont racistes.

À la DP #4, c'est encore grâce au soutien de l'enseignante qu'il a donné un exemple pour justifier son propos.

À la DP #5, sur huit prises de parole, deux sont consacrées à la justification de ses propos. Il a justifié deux fois en utilisant un verbe d'opinion et un connecteur. Quant aux justifications, elles étaient en lien avec le propos d'autrui.

Extrait discussion philosophique #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? (7 juin)

Élève 6 : **Je suis d'accord avec... Non, ce n'est pas tout à fait ça. C'est comme un peu la même chose que dit élève 2 parce que si tu dis la vérité et que tu continues de dire la vérité, la vérité... Tu vas rester avec la vérité et si tu continues de dire... humm... menn..**

Ens : Mensonge

Élève 6 : **Mensonge et tu vas continuer, et continuer. Et tu vas rester comme ça de plus en plus grave.**

Ens : Qu'est-ce qu'il y a élève 8 ?

Élève 5 : Elle dit que c'est la même chose qu'elle a dit.

Dans cet extrait, l'élève utilise les propos de l'élève 8 pour préciser son point de vue et démontrer son accord avec l'élève 2.

4.4 La discussion en lien avec l'objectif 2

À la lumière des résultats, nous pouvons penser que l'enseignement de la justification a permis à l'ensemble des élèves de produire des justifications plus élaborées, puisqu'au départ aucun élève n'en avait réalisé. Ces derniers se contentaient de fournir des arguments anecdotiques et principalement tirés de leur expérience. Ce résultat rejoint ceux de l'étude de Hébert, Guay et Lafontaine (2005), dans laquelle les 18 élèves, dont des élèves de 3^e cycle du primaire et de 3^e année du secondaire, avaient justifié deux fois plus après avoir reçu un enseignement des conduites discursives grâce aux ateliers formatifs. Ce constat s'avère sensiblement le même dans notre étude, les participants passent d'un total de dix justifications à la DP #1 à quinze justifications à la DP #2 après la période d'enseignement de la justification.

Non seulement le nombre de justifications augmente, mais également le degré d'élaboration de celles-ci. Au départ, aucune justification n'est élaborée ou peu élaborée et à la dernière DP neuf le sont. En effet, au départ, les participants de notre étude présentaient leurs arguments à partir d'exemples, et ce, sans faire de liens avec ce qui avait été dit auparavant et ils n'utilisaient pas de connecteurs ou de verbes d'opinion. Ce constat nous permet d'affirmer qu'il est nécessaire d'outiller les élèves afin qu'ils puissent élaborer leurs justifications et employer des verbes d'opinion tels que « je pense que » ou « je suis d'accord » pour faire valoir leur point de vue comme le suggéraient Forget et Gauvin (2017) et de fournir de l'étayage aux élèves comme proposent les différents modèles didactiques (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumais, 2015 ; Lafontaine, 2007). Nous notons que l'étayage fourni par l'enseignant joue un rôle important dans l'élaboration des justifications, principalement pour l'élève 2 et l'élève 6.

Dans le cadre des discussions philosophiques, les justifications ont majoritairement pour fonctions de préciser un point de vue, de donner son opinion et de donner son accord. Ces différentes fonctions correspondent à la définition de la justification à visée démonstrative de Chartrand (2013). Contrairement à l'étude réalisée par Forget et Gauvin (2017), où l'usage de la justification était : chercher, expliquer et débattre, car le contexte de la dictée zéro faute

(où les élèves devaient expliquer leur raisonnement grammatical) les amenait plutôt à convaincre leurs pairs de leur bonne réponse, ce qui n'est pas le but visé par les discussions philosophiques. Ainsi, se confirme toute l'importance d'enseigner explicitement les différentes fonctions de la justification aux élèves et de leur montrer les différences entre une justification de type démonstratif pour convaincre et une justification de type explicatif pour faire comprendre un point de vue.

Les discussions philosophiques semblent offrir un contexte favorable à l'utilisation de la justification. Non seulement les élèves utilisent la justification, mais ils sont également parvenus à nommer leur accord ou leur désaccord avec le propos de leurs pairs. Cette fonction relevée par Daniel (2005) démontre que les élèves sortent de leur pensée égocentrique. Il en résulte une meilleure cohésion du groupe au sein duquel les échanges se construisent. Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk (2011) avaient observé le développement de la pensée critique chez les enfants entre 4 et 12 ans dans le cadre de dialogues philosophiques. Ils avaient démontré que les élèves sont capables de faire preuve d'intersubjectivité lorsqu'ils utilisent la justification, puisque cette conduite leur permet d'aller au-delà de la pensée égocentrique. Selon nos résultats, la dernière discussion philosophique nous laisse croire que les élèves se sont décentrés de leur point de vue, puisqu'ils utilisent des justifications plus élaborées et moins anecdotiques. De plus, leurs propos sont de plus en plus liés entre eux au cours de la discussion. Ils arrivent désormais à affirmer leur accord ou leur désaccord avec leurs pairs. Bien que la justification pour démontrer son désaccord a été peu utilisée. D'ailleurs, cette coopération entre les élèves est l'un des postulats gagnants qui mènent à l'amélioration de la compétence discursive dans l'étude de Pekarek Doelher (1999).

En fait, à la discussion philosophique #1, les interventions n'étaient pas liées entre elles, chacun des participants donnait son opinion sans tenir compte de l'autre. Contrairement à la discussion philosophique #5, où les interventions étaient davantage liées entre elles, d'où la notion de coopération. Donc, nous pouvons croire que la période de l'enseignement de la justification, particulièrement l'utilisation de la modélisation à utiliser des verbes d'opinion comme « je suis d'accord », a permis aux élèves de construire le dialogue et d'échanger entre

eux. À partir de la discussion philosophique #4, nous observons que les élèves comparent leurs arguments à celui d'autrui. Ainsi, le dialogue est de plus en plus coconstruit, principe évoqué par Rabatel (2004). Selon Rabatel (2004), la coconstruction du discours démontre que les élèves ont écouté et retenu le point de vue de leurs pairs, puisque les prises de parole sont liées par un même thème. Comme nous avons pu le constater dans la DP#5, les élèves ne se limitent plus à des enchainements, nous pouvons croire qu'il y a une meilleure maîtrise de la capacité à dialoguer si nous nous fions aux principes de coénonciation évoqués par Rabatel (2004), de la définition du dialogue de Daniel (2005) et des notions de dialogisme de Vion (1992). Ce principe avait également été évoqué par Halté et Rispaïl (2005) lors de leur recherche dans laquelle ils avaient observé et décrit les interactions en classe.

Enfin, comme nous l'avons vu dans l'objectif 1, l'enseignante, au fil des discussions philosophiques, a pu laisser les élèves davantage parler entre eux, car elle avait de moins en moins à demander aux élèves de préciser leur point de vue. Dans les deux premières discussions philosophiques, c'est surtout elle qui demande aux élèves de justifier ou de préciser leur pensée, alors qu'au cours de la DP #5, les élèves le font entre eux. Ce résultat peut s'expliquer par le développement de la compétence discursive, entre autres, grâce à l'enseignement des conduites discursives, mais il ne faut pas oublier le facteur temps. En raison du temps, certains élèves peuvent avoir développé leur vocabulaire en français et avoir plus confiance en eux.

4.5 L'objectif 3 : Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la complexité des reformulations

À partir des prises de parole, nous avons répertorié les reformulations employées par les participants afin d'observer les effets de l'enseignement sur la complexité de cette conduite discursive. Puis, nous avons classé les reformulations, employées par les participants, dans la grille d'observation (voir tableau 6) afin de les comptabiliser et de décrire leur complexité.

Avant de répondre à cet objectif, nous rappelons brièvement les différents types de reformulation de la plus simple à la plus complexe :

1. Répétition : Reformule en répétant les mêmes mots de son énoncé source. La répétition peut être complète ou partielle. La répétition partielle consiste à reprendre l'énoncé source avec au moins un mot nouveau sans changer le sens.
2. Réparatrice/correction : Reformule pour clarifier un énoncé antérieur (au niveau de la prononciation, la structure grammaticale, la structure des idées, etc.)
3. Paraphrastique : Reformule en conservant le sens de l'énoncé source, mais change la structure syntaxique.

Dans les trois types, la reformulation peut s'effectuer à partir de sa propre intervention ou celle d'autrui. La complexité augmente lorsque la reformulation est en lien avec l'intervention d'autrui, puisqu'elle exige une compréhension du discours de l'autre ou du moins l'écoute. De plus, lorsque les élèves reformulent une prise de parole d'un autre élève, ils sont en train de coconstruire le discours étant donné que les interventions sont liées entre elles.

Tout comme dans le cas de la justification, il est possible qu'un élève ait eu besoin de plus d'une prise de parole afin de reformuler son propos adéquatement, c'est ce que nous nommons une intervention (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

4.5.1 La présentation des résultats en lien avec l'objectif 3

Nous présentons d'abord un portrait général de l'utilisation des reformulations au cours des cinq discussions philosophiques, suivi d'un portrait spécifique pour chacun des participants. Nous rappelons que l'enseignement de la reformulation a eu lieu à la troisième période d'enseignement, soit avant la discussion philosophique #3. Il y a aussi eu une période

d'enseignement permettant de faire une synthèse de la justification et de la reformulation avant la discussion philosophique #4. À la fin du portrait général, nous portons un regard plus précis sur chacun des participants quant à leur utilisation de la reformulation.

Le portrait général

Lors de la DP #1, il y a eu seulement quatre reformulations par répétition et elles proviennent toutes de l'élève 2. Les élèves répondent à la question l'un après l'autre et ne tentent pas de comprendre nécessairement le point de vue de l'autre ou de rendre leur propre point de vue compréhensible aux yeux des autres.

À la DP #2, il y a désormais plus de reformulations même si elles restent majoritairement des reformulations par répétition. Cinq élèves sur six sont parvenus à reformuler. Trois reformulations ont été produites par l'élève 2, dont deux répétitions de son propos et une reformulation réparatrice. Une reformulation réparatrice a également été produite par l'élève 1. L'élève 4 et l'élève 5 produisent chacun une reformulation par répétition. Également, l'élève 3 a produit une reformulation réparatrice. Au total, sept reformulations ont eu lieu au cours de la DP #2.

La DP #3, qui s'est déroulée après la période d'enseignement de la reformulation, est celle où les élèves ont réussi à employer le plus fréquemment cette conduite discursive avec un total de onze reformulations. Nous remarquons également qu'avant la période d'enseignement, la reformulation par répétition, la moins complexe, était majoritairement celle utilisée par les participants. Tandis qu'à la suite de l'enseignement de la reformulation, deux élèves sur six sont parvenus à utiliser la reformulation en lien avec l'intervention d'autrui, en plus d'avoir la capacité d'utiliser la reformulation de leur propre prise de parole et quatre élèves sur six ont reformulé. L'élève 1 parvient également à formuler une reformulation paraphrastique qui est la plus complexe des reformulations. Nous notons que c'est la première discussion où les élèves expriment leur incompréhension en lien avec les interventions de leurs pairs et ils se demandent entre eux des clarifications qui mènent à l'utilisation de la reformulation.

Au cours de la DP #4, il y a eu sept reformulations, dont trois répétitions et trois correctives. Contrairement, à la DP #3, les élèves n'ont pas exprimé leur incompréhension dans les prises de parole de leurs pairs. L'élève 4, l'élève 5 et l'élève 6 ne sont pas parvenus à reformuler. Il est

également intéressant de noter qu'il y a six reformulations réparatrices où les élèves améliorent la structure grammaticale afin de clarifier leurs idées, dont une fois à partir de l'aide de l'enseignante pour rendre la structure syntaxique adéquate de la phrase de l'élève 2.

Finalement, la DP #5 compte également sept reformulations, dont trois répétitions, une réparatrice et deux paraphrases. Tous les élèves sont parvenus à utiliser la reformulation, à l'exception de l'élève 4 pendant cette DP. Nous soulignons qu'une des reformulations produites par l'élève 6 est réalisée à la suite d'une demande d'un pair de répéter ce qu'il a dit. Trois reformulations par répétition permettent de développer le vocabulaire des élèves, c'est-à-dire que l'enseignante leur dit le mot qu'ils cherchaient pour s'exprimer et ceux-ci le réemploient plus tard. Ils apprennent donc le mot « accouche » et « personnel ».

Le portrait spécifique

Élève 1 (grand parleur)

Tableau 15: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 1

Élève 1	Répétition	Réparatrice	Paraphrastique	Total
DP#1	0	0	0	0
DP#2	0	1	0	1
DP#3	2	2	1	5
DP#4	2	0	0	2
DP#5	2	0	0	2
Total	6	3	1	9

À la discussion philosophique #1, l'élève 1 n'a pas produit de reformulation. À la discussion philosophique #2, elle a produit une seule reformulation de type réparatrice. Dans l'extrait suivant, l'élève 1 a fait une reformulation réparatrice d'un autre élève afin de l'aider à corriger son énoncé sur le plan syntaxique, puisque l'utilisation de la préposition « à » devant le verbe était inadéquate.

Extrait DP # 2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (15 mai)

Élève 6 : À la Colombie, personne va à acheter un iPhone. (énoncé source)

Élève 1 : **Personne va acheter un téléphone.**

Élève 6 : Personne, un téléphone petit seulement pour appeler. Tu peux *mourir*.

Élève 7 : Tu sors pas parler au téléphone. C'est tout caché, caché.

À la discussion philosophique #3, l'élève 1 a utilisé la reformulation à quatre reprises, dont une fois avec l'aide de l'enseignante et deux reformulations réparatrices des propos d'autrui. L'une des reformulations a exigé un certain étayage de l'enseignante, ce qui a permis à l'élève de faire une reformulation paraphrastique comme le démontre cet extrait :

Extrait DP #3 : Comment devenons-nous racistes ? (25 mai)

Élève 1 : Est-ce que tu peux reformuler ? Je n'ai pas compris.

Ens : Dis-lui.

Élève 1 : Est-ce que tu peux reformuler ?

Élève 2 : Par exemple, je me chicane avec toi, tu es noir et comme ça, et après une autre personne. (énoncé source)

Élève 1 : Ok, j'ai compris.

Ens : Qu'est-ce que tu comprends de ce qu'elle dit ?

Élève 1 : **Que si tu te chicanes avec quelqu'un et commences à dire qu'il est un peu différent et que tu lui dis qu'il est un peu différent. Pis après qu'on continue de faire ça.**

Dans cet extrait, l'élève 1 a demandé explicitement à l'élève 2 de reformuler ses propos parce qu'elle n'avait pas compris. L'enseignante lui a ensuite demandé de redire dans ses propres mots ce que l'élève 2 avait dit afin de s'assurer que l'élève 1 a compris la reformulation. L'élève 1 a eu recours à la reformulation paraphrastique, puisqu'elle a utilisé la synonymie pour conserver l'idée de l'énoncé source. Parmi les reformulations réparatrices, elle a corrigé la prononciation d'un pair et une autre fois elle remplace le mot « ça » employé par l'élève 4 pour le préciser par le mot « bonbon ».

Lors de la discussion philosophique #4, l'élève 1 a eu recours à deux répétitions des propos d'autrui. Les deux sont des répétitions partielles. Dans l'une des répétitions, illustrée dans l'extrait suivant, l'élève 1 reprend majoritairement les mêmes mots de l'élève 4. Elle remplace le mot « porque » en français et elle change le pronom « il » pour « on ». Elle réussit à maintenir l'idée de l'élève 4. Cette dernière avait dit que la personne qui va à la guerre se sent triste, car elle doit quitter sa famille. Certains élèves ne se souvenaient plus de ce qu'elle avait dit, donc l'élève 1 répète l'idée énoncée plus tôt par l'élève 4. Cette reformulation démontre qu'elle a

mémorisé le propos de l'élève 4.

Extrait DP #4 : Comment se sent-on quand nous devons aller à la guerre ? (31 mai)

Élève 4 : Je crois qu'il se sent triste [porque] il va laisser sa famille. (énoncé source)
[...]

Élève 8 : Élève 4 a dit quelque chose ?

Ens : Oui, elle a dit...

Élève 7 : Ah oui, partir. Elle a dit de sa famille.

Élève 2 : Quoi ? Qu'est-ce qu'elle a dit ? Est-ce que tu peux-tu répéter ?

Élève 1 : **Que la famille... Qu'on se sent triste quand on va à la guerre. On va se sentir triste parce qu'on va laisser sa famille.**

Lors de la discussion philosophique #5, l'élève 1 a eu recours à deux reformulations par répétition. Dans l'extrait suivant, l'élève 1 précise le mot que l'élève 2 veut dire, par le rappel du mot énoncé plus tôt par l'enseignante.

Extrait DP #5 : Est-ce que c'est toujours bon de dire la vérité ? (7 juin)

Élève 2 : Ouais, personnel et il te demande, je ne sais pas. J'ai vu un chat qui fait, qui aime des chatons.

Ens : Accouche (énoncé source)

Élève 2 : Ouais, qui fait des chatons.

Élève 1 : **Oui, qui accouche.**

Grâce à la répétition du mot « accouche », l'élève 1 intègre ce mot à son vocabulaire et elle a pu corriger l'élève 2 pour rendre son propos compréhensible.

Élève 2 (grand parleur)

Tableau 16: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 2

Élève 2	Répétition	Réparatrice	Paraphrastique	Total
DP#1	4	0	0	4
DP#2	2	1	0	3
DP#3	0	1	0	1
DP#4	0	3	0	3
DP#5	1	0	0	1
Total	7	5	0	12

À la première discussion philosophique, l'élève 2 a produit quatre reformulations par répétition, dont une à partir de l'énoncé d'autrui. Dans le premier extrait, elle répète les propos de l'élève 1 et elle ajoute une information pour dire ce qu'ils ont fait ensemble à la cabane à sucre. C'est une reformulation avec présence de coénonciation, car les idées sont reliées entre elles et qu'elle ajoute un autre exemple à partir de sa première prise de parole. Tandis que, dans le deuxième exemple, toujours dans le même extrait, la reformulation par répétition du propos d'autrui lui a permis d'acquiescer le point de vue de son interlocuteur.

Dans les exemples suivants, les élèves discutent d'un exemple où un élève était triste parce qu'il n'avait pas d'amis et qu'il se retrouvait souvent seul.

Extrait DP #1 : Qu'est-ce que la tristesse ? (19 avril)

Élève 2 : Les gens ne veulent pas jouer avec lui.

Ens : Et pourquoi vous ne jouez pas avec lui ?

Élève 1 : Ouais, on a joué avec lui à la cabane à sucre. (énoncé source 1)

Élève 2 : **Ouais, on a joué**, ouais, même Pablo est venu avec nous nourrir les animaux.

Ens : Est-ce que tu le sentais moins triste ?

Élève 1 : Ouais, il riait. (énoncé source 2)

Élève 2 : **Ouais, il riait.**

À la discussion philosophique #2, l'élève 2 utilise deux reformulations par répétition et une réparatrice. La reformulation réparatrice permet de rendre son propos compréhensible en modifiant quelque peu le vocabulaire employé pour exprimer son idée. D'ailleurs, l'extrait suivant illustre l'enseignante en train d'inviter l'élève à reformuler pour qu'elle clarifie son idée.

Extrait DP #2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (15 mai)

Élève 2 : Ouais, parce que tu vas rire de moi et comme ça ils sont méchants et ils sont tous seuls et ne jouent pas avec personne et c'est comme ça qu'ils sont tristes et méchants. (énoncé source)

Ens : Mais qu'est-ce qu'ils ont de méchant ? C'est comme si tu disais que tu es triste, tu es méchant, c'est ça que j'ai l'impression. Est-ce que je me trompe ? Parce que tu dis : il va être seul, triste et méchant. Il faut qu'ils fassent des choses pour être méchants. Ce n'est pas parce qu'il est tout seul, qu'il est méchant.

Élève 2 : **Je ne sais pas comment dire. Les riches sont méchants parce qu'ils ont beaucoup d'argent et les riches c'est le contraire. Parce qu'ils sont méchants parce qu'eux n'ont pas d'argent.**

À la discussion philosophique #3, l'élève 1 demande à l'élève 2 de reformuler son propos, ce qui mène l'élève 2 à produire une reformulation réparatrice, car elle ne change pas suffisamment la structure syntaxique et ne fait pas appel à la synonymie pour que cette reformulation puisse être de type paraphrastique.

Extrait discussion philosophique #3 : Comment devenons-nous racistes ? (25 mai)

Élève 2 : Je pense qu'on devient raciste, comme par exemple, tu as un ami différent de toi. Comme par exemple noir et si tu te chicanes avec lui et tu lui dis tu es comme ça comme ça et comme ça tu deviens raciste et l'autre personne fait la même chose après tu le fais avec d'autres personnes parce que tu es habitué de faire ça. (énoncé source)

Élève 1 : Est-ce que tu peux reformuler ?

Élève 2 : **Par exemple, je me chicane avec toi, tu es noir et comme ça et après une autre personne.**

Comme nous le voyons dans cet extrait, elle simplifie son propos afin que l'élève 1 puisse la comprendre.

À la discussion philosophique #4, l'élève 2 a produit trois reformulations réparatrices de ses propres prises de parole.

Extrait DP #4 : Comment se sent-on quand nous devons aller à la guerre ? (31 mai)

Ens : Alors comment on se sent quand on doit aller à la guerre ?

Élève 2 : **Je pense qu'ils se sentent genre tristes pis mal parce qu'ils peur et ils sont fâchés ils ont peur d'aller à la guerre parce que il peuvent, ils puissent le tuer. ça fait genre, c'est comme que tu viens là-bas et t'es toujours blessé, ça te fait mal et que tu dois continuer et que tu vas te mourir (énoncé source), tu vas mourir et tu vas aller là-bas, si tu es blessé, tu dois genre continuer.**

Cet extrait illustre la reformulation à des fins de correction sur le plan syntaxique. Elle reformule « tu vas te mourir » par « tu vas mourir ». Les deux autres reformulations produites pendant cette DP sont sensiblement pareilles à cet exemple.

Finalement, à la DP#5, elle reformule par répétition une intervention d'un pair. En fait, elle explique qu'il arrive des moments où nous ne souhaitons pas dire la vérité, car notre secret est personnel. L'élève 5 l'aide à trouver le mot « personnel » lorsqu'elle explique son idée. Elle peut ensuite réinvestir ce mot en le répétant et en continuant de justifier.

Extrait DP #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? Pourquoi (7 juin)

Élève 2 : Un mensonge pour de vrai c'est mal. Tu peux mentir à tes amis juste pour... Par exemple, un secret. Par exemple, tu ne veux pas dire un secret parce que tu as un secret vraiment...

Élève 5 : personnel (énoncé source)

Élève 2 : ouais, **personnel** et, il te demande... Je ne sais pas. J'ai vu un chat qui fait, qui aime des chatons.

Élève 3 (moyen parleur)

Tableau 17: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 3

Élève 3	Répétition	Réparatrice	Paraphrastique	Total
DP#1	0	0	0	0
DP#2	0	1	0	1
DP#3	0	0	0	0
DP#4	1	0	0	1
DP#5	1	0	0	1
Total	2	1	0	3

À la discussion philosophique #1 et #3, l'élève n'a produit aucune reformulation.

À la discussion philosophique #2, l'élève 3 utilise une reformulation réparatrice. L'élève 2 explique qu'il y a des boîtes pour donner de l'argent aux pauvres en Russie et l'élève 3 tente de clarifier l'énoncé formulé par cette élève. Comme nous pouvons voir dans l'extrait rapporté ci-dessous, l'élève 3 cherche à avoir des explications pour comprendre de quelle sorte de boîte l'élève 2 parle. Son intervention est donc en lien avec l'élève 2. De plus, elle utilise d'abord la préposition « dans » et tente de reformuler son énoncé en se corrigeant et en utilisant « à le », bien qu'elle aurait dû employer « au » sol. Cette reformulation est nommée réparatrice.

Extrait DP #2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (15 mai)

Élève 2 : Peut-être

Élève 3 : Au magasin ?

Élève 2 : Non, parce que dans tous les magasins de Russie, il y a ces boîtes. Des petites boîtes comme ça. (Elle fait un signe)

Ens : Sans la personne, seulement la boîte collée ?

Élève 2 : Non, pas collée.

Élève 3 : Dans le sol ? (énoncé source) **À le sol ?**

À la discussion philosophique #4, elle produit une répétition partielle. À la discussion philosophique #5, elle reformule par répétition pour utiliser le mot « personnel » nommé plus tôt par l'élève 1 dans la DP.

Élève 4 (moyen parleur)

Tableau 18: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 4

Élève 4	Répétition	Réparatrice	Paraphrastique	Total
DP#1	0	0	0	0
DP#2	1	0	0	1
DP#3	1	2	0	3
DP#4	0	0	0	0
DP#5	0	0	0	0
Total	2	2	0	4

À la discussion philosophique #1, l'élève 4 n'a produit aucune reformulation. Lors de la discussion philosophique #2, l'élève 4 a dû clarifier sa pensée à l'aide de la reformulation par répétition. Pour ce faire, elle a eu recours à l'espagnol pour s'assurer qu'elle utilisait le bon mot « changer ». L'exemple ci-dessous le montre :

Extrait DP #2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (15 mai)

Élève 4 : Comme dit l'élève 2. Je suis d'accord avec l'élève 2 parce que *ça* dépend de le caractère. Et par exemple, comme si tu dis à quelqu'un qu'*il* est méchant et qu'il change. S'il a des enfants, des enfants vont changer. (énoncé source)

Ens : C'est aussi l'éducation aussi. Même si tu es riche, si tu démontres qu'il faut être gentil avec les autres, ça peut changer.

Élève 6 : Je n'ai pas compris ce que l'élève 4 a dit. Peux-tu répéter Élève 4 ?

Élève 4 : **Par exemple, si je dis à un riche qu'il est méchant. Qu'il peut [cambiar]**

Élève 3 : Changer

Élève 4 : **Changer et il peut changer et après le dire à ses enfants et ses enfants vont le dire.**

Nous voyons également, dans cet extrait, que l'élève 6 a initié la demande de reformulation afin de comprendre l'énoncé source de l'élève 4.

À la DP #3, l'élève 4 a reformulé une fois par répétition et elle a utilisé deux fois la reformulation réparatrice. La reformulation par répétition survient à la suite d'une demande de répétition d'un élève qui n'avait pas compris son énoncé. Elle a donc fait une reformulation réparatrice de ses

propres propos. Toutefois, elle conserve sensiblement les mêmes mots, car c'était en raison du volume de sa voix que l'autre élève ne l'avait pas comprise. Dans l'extrait, nous pouvons constater qu'elle hésite parce qu'elle cherche ses mots.

Extrait DP #3 : Comment devenons-nous racistes ? (25 mai)

Ens : Ok et comment les gens aux États-Unis sont arrivés à avoir cette mentalité-là ?

Élève 4 : C'est le président

Ens : Ok. Et comment le président ?

Élève 4 : Le président dit des choses et les autres le croient et... (énoncé source)

Ens : Qu'est-ce que vous avez à répondre à Élève 2 ?

Élève 1 : À Élève 4

Ens : Oh excusez ! À Élève 4.

Élève 7 : Élève 4, est-ce que tu peux répéter plus fort ce que tu as dit ? Je ne suis pas certain d'avoir compris.

Élève 4 : **Euhh... Longtemps aux États-Unis, hum, le président... ehh... disait des choses et les autres personnes le croient et... et...**

Nous soulignons que les trois reformulations de cette DP sont survenues à la suite d'une demande d'un pair tout comme celle produite à la DP #2.

Elle n'utilise pas la reformulation à la DP #4 ni à la DP #5.

Élève 5 (petit parleur)

Tableau 19: Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 5

Élève 5	Répétition	Réparatrice	Paraphrastique	Total
DP#1	0	0	0	0
DP#2	1	0	0	1
DP#3	0	0	0	0
DP#4	0	0	0	0
DP#5	0	1	1	2
Total	1	1	1	3

L'élève n'a pas reformulé à la discussion philosophique #1. À la discussion philosophique #2, cette élève reformule une fois les propos d'autrui par répétition pour démontrer son accord avec le propos de l'élève 8. Elle conserve l'énoncé source et ajoute le mot « plus », c'est un moyen d'appuyer et de nuancer l'énoncé source.

Extrait DP #2 : Est-ce que la richesse nous rend méchants ? (15 mai)

Ens : Est-ce que vous pensez qu'il y a un lien avec la richesse ou la pauvreté ?

Élève 1 : C'est ça qui les rend méchants.

Élève 1 : Ma mère était sur une moto et il est arrivé quelqu'un comme ça et dit donne moi ton téléphone, mais ma mère était comme non je veux pas la donner.

Élève 8 : C'est mieux de donner parce que sinon après ça va aller mal. (énoncé source)

Élève 5 : **Sinon ça va aller plus mal.**

À la DP #3 et #4, elle ne reformule aucun propos.

À la DP #5, l'élève produit deux reformulations, dont une réparatrice et une paraphrastique à partir de l'énoncé d'un pair. D'ailleurs, l'élève 5 nomme à deux reprises qu'elle a reformulé le propos de l'élève 2. Elle a donc appris à utiliser cette conduite discursive et à la reconnaître en interaction.

Extrait DP #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? Pourquoi (7 juin)

Élève 1 : Je ne suis pas d'accord avec Élève 5 parce que...

Élève 2 : Avec moi ?

Élève 1 : Avec toi, oui, mais parce qu'elle a fait on a le droit de mentir. Ouais, je ne suis pas d'accord avec vous parce que mentir à tes amis, ça veut dire que tu vas continuer à mentir et seulement j'avais dit mentir pour des bonnes choses. Par exemple pour la fête d'Arianna on a menti.

Élève 3 : Pour un travail.

Élève 1 : Ouais, on a dit que c'était un travail.

Élève 5 : Moi, j'ai **juste reformulé** ce que Élève 2 a dit.

En effet, plus tôt dans la discussion, elle a utilisé la reformulation paraphrastique pour résumer les propos de l'élève 2 lorsque l'enseignante a demandé si les élèves comprenaient le point de vue de l'élève 2, comme le témoigne l'extrait ci-dessous :

Extrait DP #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? Pourquoi (7 juin)

Élève 2 : Non pas un hamster. Un rat. Pis que si je vole ma tablette et qu'après je joue et après que je cache. Elle va le savoir. Faque si je dis : « Ah non ! pas moi qui a fait ! » Que c'est mon frère, mais ma mère ne va pas me croire parce que... car mon frère a son téléphone. Faque, il faut genre plus dire la vérité, mais que pas dire la vérité ni mentir. Tu peux juste dire si tu sais où il est caché. Par exemple, comme dans la chambre de ta mère. Tu te couches dans la chambre de ta mère, tu l'ouvres, tu le fermes et tu le mets et c'est plus facile. Il faut mentir aux personnes... Que... Genre... Je ne sais pas comment dire... Que tu n'es pas comme... Pas tu le connais vraiment. Pas comme ton frère ou tes parents,

que tu n'es pas toujours avec eux. Comme ton ami. Tu peux le mentir pour quelques raisons. Tu peux mentir que ce n'est pas toi qui a pris son jouet parce qu'il ne va rien faire. Il ne va pas te frapper. S'il te frappe, tu le frappes. Sinon tu peux le frapper. Ce n'est pas comme tes parents qu'ils te frappent. (énoncé source)

Élève 1 : Non, mais Élève 2, ça c'est de la violence.

Élève 2 : Non, mais après tu peux...

Élève 3 : Mais oui c'est de la violence.

Élève 2 : Tu peux mentir et après tu peux partir et après ce n'est plus ton ami.

Ens : Qu'est-ce que Élève 2 essaie de dire ? Il y a deux points qu'elle essaie de soulever. Est-ce que vous les comprenez ou les entendez ?

Élève 5 : **Oui, à nos parents et notre famille, on peut dire toujours la vérité, c'est mieux parce que parents oui, c'est...** Comme plus ils vont te comprendre et tes amis c'est comme...

Élève 2 : C'est juste une personne que tu connais

Élève 5 : **Tu n'es pas toujours ami avec eux, ce n'est pas obligatoire de dire la vérité. C'est plus obligatoire de dire la vérité à tes parents.**

Dans ce cas, la reformulation paraphrastique résume en faisant ressortir les points importants soulevés par l'élève 2. D'ailleurs, l'élève 2 participe à l'explication donnée par l'élève 5.

Élève 6 (petit parleur)

Tableau 20 : Le portrait de la complexité des reformulations de l'élève 6

Élève 2	Répétition	Réparatrice	Paraphrastique	Total
DP#1	0	0	0	0
DP#2	0	0	0	0
DP#3	0	0	0	0
DP#4	0	0	0	0
DP#5	0	0	1	1
Total	0	0	1	1

Cet élève ne parvient à reformuler uniquement qu'à la DP #5.

À la discussion philosophique #3, un élève lui a demandé de répéter parce qu'il n'avait pas compris l'idée formulée par l'élève 6, malgré cette demande de reformulation, l'élève n'est pas parvenu à reformuler son énoncé pour le rendre compréhensible.

Lors de la DP #5, la dernière DP, l'élève 9 demande des précisions quant au propos de l'élève 17, car les autres élèves disaient être d'accord avec elle. L'enseignante demande si un élève peut répéter ce que l'élève 17 a dit. Alors, l'élève 6 accepte et résume l'idée à l'aide de la reformulation paraphrastique, il change le verbe « se confier » pour utiliser le nom « confiance » et il modifie globalement la structure syntaxique en conservant le sens de l'idée formulée dans l'énoncé source.

Extrait DP #5 : Est-ce qu'il est toujours bon de dire la vérité ? Pourquoi (7 juin)

Élève 17 : oui parce que dire la vérité [parle en espagnol]...

(Les autres élèves l'aide à préciser son idée)

Élève 17 : Une personne puisse se confier à toi (énoncé source)

Ens : Quoi ?

Élève 1 : Je suis d'accord avec lui.

Élève 3 : Je suis d'accord avec lui.

Élève 5 : Moi aussi.

Élève 2 : Moi aussi.

Élève 9 : Qu'est-ce qu'il a dit ?

Ens : Qu'est-ce qu'il a dit ? Quelqu'un peut répéter ce qu'il a dit ?

Élève 6 : **Si tu dis la vérité, il a confiance *en* toi**

4.6 La discussion en lien avec l'objectif 3

En observant les effets de l'enseignement des conduites justificatives sur la complexité des reformulations, nous nous apercevons que cet enseignement est bénéfique pour tous les types de parleurs (petits, moyens et grands). En fait, à partir de la DP #3, c'est-à-dire après le premier enseignement sur la reformulation, les grands parleurs demandent aux autres élèves de reformuler ou de répéter lorsque leur propos est incompréhensible. Les grands parleurs vont également les aider à reformuler leur propos, soit en leur proposant un mot plus précis ou en modifiant leur construction syntaxique. Nous avons observé ce constat principalement chez l'élève 1, dont les neuf reformulations sont en lien avec les propos d'autrui. Non seulement l'élève 1 fait partie des grands parleurs, mais elle est également une élève dont le niveau de vocabulaire en français est avancé. Cela peut justifier pourquoi elle utilise la reformulation réparatrice dans le but d'aider un autre élève à bien prononcer les mots. Nous constatons donc que l'enseignement de la reformulation permet à une élève de faire de l'étayage, concept avancé par Bruner (1983), alors que c'était uniquement l'enseignante qui fournissait un tel étayage au début de l'intervention. Par ailleurs, nous pouvons croire que l'enseignement de la reformulation a été bénéfique pour tous les participants, contrairement à l'étude de Hébert, Guay et Lafontaine (2015), où ce sont les élèves forts qui ont le plus progressé. Par exemple, dans notre recherche, l'élève 6, un petit parleur, parvient à faire une reformulation paraphrastique grâce à l'élève 9 qui lui demande de clarifier et à l'enseignante qui demande si un élève de la classe peut répéter.

Il est important de souligner que l'emploi de reformulation chez les moyens et les petits parleurs est principalement la reformulation réparatrice, puisqu'ils doivent reformuler majoritairement à la suite de demandes de clarification. D'ailleurs, après la période d'enseignement de la reformulation, cinq reformulations réparatrices sur huit appartiennent aux élèves 4 et 6. Nous pouvons croire tout comme Gülich et Kotschi (1987) que la reformulation est un processus complexe. Ces auteurs soulignent que les énoncés sources et reformulés peuvent être séparés par plusieurs tours de parole au sein d'une séance. C'est effectivement ce qui se produit chez les élèves, ils ont parfois besoin de deux à trois prises de parole pour reformuler leur propos lorsque c'est une reformulation réparatrice. Quant à la reformulation paraphrastique, qui est complexe, on observe que son utilisation est peu fréquente au cours des DP (n=3) sur un total de 32 reformulations. Ce résultat peut être mis en relation avec l'étude de Volteau et Millogo (2018),

réalisée en classe de maternelle, qui mentionne que la reformulation paraphrastique exige une compréhension des manipulations syntaxiques et une connaissance de la synonymie, ce qui peut présenter un défi chez les élèves allophones. D'ailleurs, les recherches de Martinot (2010, 2015) abondent dans le même sens et nous ont effectivement renseignées sur la complexité des reformulations, c'est-à-dire que la reformulation par répétition semble la plus facile à utiliser.

Outre la complexité de la reformulation paraphrastique, nos résultats semblent démontrer que la reformulation en soi est une conduite discursive plus difficile à mobiliser étant donné qu'au total il y a eu 32 reformulations contrairement à 52 justifications. Tandis que dans la recherche de Hébert, Guay et Lafontaine (2015), dans laquelle les élèves mettent en pratique la justification et la reformulation dans le cadre de cercles de lecture, la reformulation a été plus mobilisée que la justification par les élèves après avoir reçu un enseignement. Ce constat peut être explicable en raison du genre d'oral, la justification nécessitant une compréhension du roman à l'étude alors que ce n'est pas le cas pour la reformulation.

En observant la complexité des reformulations, nous avons également constaté que la reformulation a différentes fonctions. D'abord, dans la DP # 1, l'élève 2 utilise la reformulation par répétition, pour acquiescer le propos d'autrui, en répétant l'énoncé antérieur. Une autre des fonctions consiste à démontrer son accord avec l'autre ce qui est une fonction qui n'avait pas été relevée dans les recherches. Cette observation nous amène à dire que la reformulation permet de coconstruire le discours, un principe favorable en interaction (Daniel, 2005 ; Rabatel, 2004 ; Vion, 1992). De plus, Martinot (2015) souligne que la reformulation permet aux élèves de développer des stratégies sur l'utilisation de la langue. Nous avons observé cette fonction, notamment lorsque certains élèves rectifient la prononciation d'un autre élève ou bien lorsqu'ils aident un pair à réinvestir un mot appris pendant la DP. Enfin, dans l'étude de Bouchard, Lavoie et Gagnon (2015), des élèves du secondaire utilisent surtout la reformulation réparatrice pour rendre leur propos compréhensible, une autre fonction que nous retrouvons également dans nos résultats. D'ailleurs, cette fonction est préconisée pour outiller les élèves à dialoguer (Dumais, 2014), principalement en contexte de langue seconde où les bris de communication peuvent être plus fréquents en raison du double défi de la langue comme moyen de communication et de la langue au service des apprentissages.

Quant à l'importance de la mise en place d'une séquence d'enseignement, à partir des modèles didactiques de l'oral, nos conclusions vont dans le même sens que les recherches avec interventions (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015 ; Hébert, Guay et Lafontaine, 2015), c'est-à-dire que les élèves sont en mesure d'utiliser l'objet ciblé à la suite de l'enseignement reçu. En effet, à la suite de l'enseignement de la reformulation, à la DP #3, les élèves osent exprimer leur incompréhension et ils utilisent des phrases comme «peux-tu reformuler?» ou «peux-tu répéter?», modélisées lors de l'atelier formatif sur la reformulation. D'ailleurs, l'élève 4 reformule quatre fois à la suite d'une demande de clarification de l'un de ses pairs. Cette reformulation de type réparatrice permet de pallier les bris de communication, principe évoqué plus tôt, et d'offrir des stratégies aux élèves pour entrer en interaction. Ainsi, nous pouvons conclure que la mise en place d'une séquence d'enseignement-apprentissage, notamment au moyen de l'atelier formatif proposé par Dumais (2015), permet à tous les élèves de faire des transferts pendant la mise en pratique, soit les discussions philosophiques.

4.7 La synthèse des résultats des objectifs 1, 2 et 3

Avant de présenter la conclusion, nous avons mis en relation l'analyse des résultats de nos trois objectifs afin de soulever différents constats et de nous questionner sur certains facteurs qui peuvent avoir influencé les résultats.

Cette recherche a permis de mettre de l'avant l'importance de l'enseignement de l'oral, au moyen d'une séquence d'enseignement-apprentissage, inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues, pour aider les élèves à utiliser la justification et la reformulation, deux conduites discursives enseignées dans cette séquence d'enseignement.

Notre premier objectif a permis d'observer la fréquence du nombre de prises de parole au cours de chacune des discussions philosophiques (n=5). À la suite des résultats obtenus, nous retenons qu'il n'y a pas de progression constante, probablement en raison de la volatilité de l'oral. Toutefois, tous les participants se sont améliorés à l'une des discussions philosophiques, après avoir reçu l'enseignement des objets de l'oral.

De plus, la répartition des participants a sélectionné à partir des regroupements de Florin (1991) (grands, moyens et petits parleurs) afin d'avoir une meilleure vision de l'ensemble des élèves. Comme notre recherche a été réalisée en contexte de langue seconde, le manque de vocabulaire en français peut être l'une des raisons qui font qu'un élève est considéré comme un petit parleur, alors que dans l'étude de Florin, c'est plutôt le niveau socioéconomique qui explique le manque de vocabulaire des petits parleurs. En effet, l'élève 4, l'élève 5 et l'élève 6 en étaient à leur première année en classe d'accueil, contrairement aux trois autres élèves. Ceci peut donc expliquer pourquoi l'élève 4 a un profil qui s'apparente davantage aux petits parleurs. Le profil de l'élève 4 nous permet d'ailleurs de souligner l'importance de légitimer les autres langues, puisqu'elle a pris six fois la parole dans une autre langue que le français sur un total de 39 prises de parole. C'est aussi le cas de l'élève 6 qui est intervenu 12 fois dans une autre langue que le français sur un total de 88 prises de parole, contrairement à l'élève 1, grand parleur, qui a eu une seule prise de parole dans une autre langue. Nous pouvons donc conclure que le recours à une autre langue a permis aux élèves d'entrer en interaction, particulièrement pour les élèves qui ont tendance à moins prendre la parole habituellement. Notons également que le recours à une autre langue, par le « translangaging », approche proposée par García et Wei (2014), a été utilisé chez

tous les élèves, et ce, même chez l'élève 2 qui était la seule russophone de la classe. Le recours à une autre langue a permis, en autres, de développer leur vocabulaire, dans le cas de l'élève 2, elle a appris le mot « caractère » et les élèves ont pris conscience des congénères, car le mot se ressemblait en russe et en français.

Quant aux conduites discursives, dans l'étude de Hébert, Guay et Lafontaine (2015), les élèves ont vécu davantage de progrès au niveau de l'utilisation de la reformulation que de la justification, tandis que les participants de notre présente étude ont davantage progressé et utilisé la justification. Ainsi, nous pouvons croire que le genre oral peut être à considérer, puisque dans les cercles de lecture Hébert, Guay et Lafontaine (2015), la compréhension du roman a pu être un obstacle à l'utilisation de la justification, alors que la discussion philosophique offre un lieu propice pour mobiliser la justification sans nécessiter une double compréhension.

Le défi rencontré lors d'une discussion philosophique est la possibilité que des élèves vivent un bris de communication et qu'ils ne soient plus capables de rentrer à nouveau dans la discussion puisqu'ils ne comprennent plus les propos de l'autre. C'est d'ailleurs pourquoi la demande de reformulation est un outil à privilégier et à enseigner, car comme nous l'avons observé avant l'enseignement de cette conduite discursive, aucun élève n'osait exprimer son incompréhension. Volteau (2015) démontre que la plupart des reformulations apparaissent à la suite d'une demande d'explications ou d'une définition, comme nous l'avons remarqué chez les moyens et les petits parleurs. Ce constat permet d'affirmer que les reformulations soutiennent les élèves dans leur apprentissage, dans le cas, où il arrive à préciser sa pensée ou son propos à la suite d'une demande d'explications.

Garcia-Debanc et Delcambre (2001) avaient souligné la difficulté à enseigner l'oral, car il est difficile à observer et complexe à analyser. Elle propose donc d'utiliser des enregistrements vidéos en contexte d'interaction, mais il est évident que cela exige du temps pour les enseignants.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons constaté que l'étayage fourni par l'enseignante ou par les grands parleurs joue un rôle important dans la capacité d'utiliser les conduites discursives pour les moyens et les petits parleurs. En conséquence, il aurait pu être favorable de jumeler les élèves avec une classe ordinaire afin que tous les élèves, même les grands parleurs, aient des modèles

linguistiques sur lesquels s'appuyer, comme le recommandent Vasseur et Arditty (1996), en s'appuyant sur le modèle de Bruner.

Le temps est aussi un facteur à considérer dans le développement de la compétence discursive. D'ailleurs, selon les notes du journal de bord de l'enseignante-chercheuse, les grands parleurs sont aussi les élèves qui ont le plus participé lors des périodes d'enseignement des conduites discursives, cela peut donc expliquer pourquoi ils sont arrivés à mieux les appliquer et à mieux comprendre leurs fonctions.

Dans le prochain chapitre, nous présentons, en conclusion, les limites de cette recherche, nous reprenons les principaux résultats et nous présentons des perspectives pour d'éventuelles recherches.

Chapitre 5 : La conclusion

Dans ce présent mémoire, nous avons répondu à trois objectifs de recherche en lien avec l'enseignement de l'oral. Pour leur répondre, nous avons fait une étude de cas, dans laquelle nous avons mis en place une séquence d'enseignement portant sur la justification et la reformulation. À partir de cette intervention, nous avons obtenu des résultats et nous les avons ensuite comparés avec différentes recherches existantes pour en arriver à cette conclusion. Dans cette section, nous présentons brièvement les limites de la recherche, les principaux résultats que nous souhaitons retenir de notre présente recherche et les perspectives pour des recherches futures.

5.1 Les limites de la recherche

D'abord, étant donné que cette recherche était de type exploratoire et avec un nombre restreint de participants (6), nous ne pouvons généraliser les résultats obtenus. Nous rappelons aussi que l'étude a été effectuée avec des élèves allophones scolarisés en classe d'accueil, donc nous pouvons difficilement conclure que les résultats sont transposables pour d'autres milieux.

Ensuite, l'utilisation de la caméra pouvait rendre certains élèves plus réticents à s'exprimer et nous pouvons croire que ce fut le cas des élèves généralement plus timides. D'ailleurs, au cours des discussions philosophiques, certains élèves ont fait allusion au fait que leurs propos étaient filmés. Nous pouvons donc croire que les enregistrements vidéos peuvent inhiber l'expression des élèves ou fausser l'authenticité des échanges, surtout lors des premiers enregistrements. Par ailleurs, l'oral est complexe à analyser en raison de sa volatilité et de l'inconstance des locuteurs à prendre la parole en interaction, comme le mentionnent Hébert, Guay et Lafontaine (2015) dans la conclusion de leur étude.

Dans le contexte de notre recherche, les élèves discutaient en grand groupe. Toutefois, en ce qui concerne les petits parleurs, Florin (1991) recommande de les placer en sous-groupes, puisque ces élèves seraient davantage volubiles en petits groupes. Nous n'avons pas tenu compte de cette prescription afin de respecter les modalités du dispositif mis en place dans les approches « philosophie pour enfants ». Par conséquent, le regroupement aurait pu influencer l'évolution de la prise de parole chez les petits parleurs et la qualité de leurs justifications et de leurs reformulations.

Également, Van der Maren (1996) souligne que le double rôle de chercheuse et enseignante peut créer un biais méthodologique. Nous en avons donc tenu compte et c'est pourquoi les enregistrements vidéos nous ont permis de prendre du recul.

Dans un autre ordre d'idées, cette étude ne permet pas de valider leur compréhension de la justification ou de la reformulation dans d'autres contextes scolaires. Par exemple, dans la justification d'appréciation littéraire ou la justification grammaticale.

5.2 Les principaux résultats et perspectives pour des recherches futures

Cette recherche a pris place à partir de différents constats : l'oral est peu enseigné au primaire et la pratique courante déclarée par les enseignants est l'exposé oral, de type monologal. De plus, les enseignants éprouvent une méconnaissance des objets de l'oral, car ils sont peu décrits dans la progression des apprentissages et ils éprouvent un malaise face à l'aspect volatil de l'oral. Sachant que l'oral est un vecteur pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il nous a semblé important d'y apporter une attention afin de diversifier les pratiques existantes et de placer les élèves en situation d'interaction. Particulièrement, en classe d'accueil, classe dans laquelle des élèves allophones apprennent la langue de scolarisation tout en développant des relations avec leurs pairs, notamment au moyen des interactions.

Ainsi, notre recherche poursuivait trois objectifs :

- 1) Observer les effets de l'enseignement de la justification et de la reformulation sur le nombre de prises de parole
- 2) Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la qualité de l'élaboration des justifications
- 3) Observer les effets de l'enseignement des conduites discursives sur la complexité des reformulations

À ce jour, à notre connaissance, le genre « discussion philosophique » n'avait pas été utilisé dans une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral pour mobiliser les conduites discursives, bien que ce genre oral ait fait ses preuves au niveau du développement de la pensée critique et du jugement moral, notamment en ECR (Daniel, 2005).

La présente étude démontre que les discussions philosophiques, en tant que genre oral, permettent

aux élèves d'avoir recours aux conduites discursives telles que la reformulation et la justification. Il est toutefois important de rappeler que l'authenticité de ce genre ne permet pas de s'assurer que tous les élèves emploient ces conduites discursives à l'intérieur d'une seule période. C'est pourquoi il peut être intéressant de mettre cette pratique à différents moments dans le cursus scolaire et de combiner ce genre à d'autres genres comme les auteurs le mentionnent dans différentes recherches (de Pietro, Fisher et Gagnon, 2017 ; Dumais et Lafontaine, 2011; Garcia-Debanc et Plane, 2004).

À partir des résultats obtenus, nous constatons que la mise en place d'une séquence d'enseignement-apprentissage, notamment grâce aux ateliers formatifs, a permis aux participants de prendre davantage la parole, de justifier de manière plus élaborée et d'utiliser la reformulation. Bien qu'une croyance populaire consiste à penser qu'il suffit de parler pour apprendre à communiquer (Lauzon, Pekarek Doelher, Pochon-Berger et Steinback Kohler, 2009), le fait d'avoir ciblé des objets de l'oral et de les avoir enseignés a permis aux élèves de développer leur compétence discursive au cours de l'intervention. En effet, tous les participants sont parvenus à justifier et à reformuler au moins une fois leurs propos et à tenir des propos moins anecdotiques. Nous rappelons que notre étude était une étude de cas exploratoire, réalisée auprès de seulement six sujets. À l'avenir, il serait intéressant d'en observer les effets sur un plus grand nombre de participants.

Instaurer ce genre oral, les discussions philosophiques, dans une séquence d'enseignement-apprentissage a également permis aux élèves de vivre des situations coopératives, conflictuelles et conjointes comme le prônent Colletta (2004) et Vion (1992). D'ailleurs, nous avons constaté que le fait d'avoir vécu de telles situations lors des discussions philosophiques a permis une coconstruction du discours et a offert un lieu d'ouverture aux différences des points de vue, et ce, en ayant recours à la justification et à la reformulation. Rabatel (2004) mentionne d'ailleurs que cette coconstruction du discours permet de croire que les élèves s'écoutent davantage, nous pouvons donc nous questionner sur la possibilité d'observer la reformulation au service de la compréhension orale.

Dans notre étude, la séquence d'enseignement-apprentissage a également tenu compte des approches plurilingues afin de considérer la diversité linguistique des participants de notre étude. Ainsi, nous avons observé que les activités d'éveil aux langues mises en place pendant la

séquence, notamment lors des ateliers formatifs, a été bénéfique aux petits parleurs, puisqu'ils ont pu prendre la parole dans les discussions philosophiques en donnant leur point de vue dans une des langues de leur répertoire. En effet, la pratique du « translanguaging » leur a permis de préciser leurs idées grâce aux élèves plus avancés qui ont traduit les propos des petits parleurs. D'ailleurs, le « translanguaging » est une forme de reformulation pour l'élève qui traduit en français le propos d'un de ses pairs. Sachant que ce sont surtout les grands parleurs qui fournissent de l'étayage, grâce à la reformulation, nous nous interrogeons sur la possibilité de bonifier ce type de séquence d'enseignement-apprentissage en jumelant une classe ordinaire et une classe d'accueil afin d'observer l'étayage que des élèves des classes ordinaires pourraient fournir aux élèves en classe d'accueil, notamment sur l'élaboration des justifications et sur la complexité des reformulations employées.

Nous avons également noté que l'enseignement des conduites discursives a permis aux élèves d'avoir une meilleure maîtrise des structures textuelles et des caractéristiques linguistiques liées à la justification et à la reformulation au fil de l'intervention. Il aurait été intéressant de voir les résultats à plus long terme. Dans une perspective de futures recherches, il serait donc pertinent d'observer la capacité des élèves à transférer les objets enseignés à l'oral vers l'écrit. Par exemple, en ce qui concerne la justification, nous pourrions observer les effets du développement de la capacité à justifier à l'oral sur la qualité d'élaboration des justifications des appréciations littéraires ou d'un raisonnement grammatical.

Quant à la reformulation, nous nous questionnons sur comment travailler cette conduite discursive qui semble être plus difficile à maîtriser, afin qu'à l'écrit, les élèves développent une souplesse énonciative. Bien que cette dernière s'est avérée une conduite discursive essentielle pour éviter les bris de communication, comme les résultats de Berger (2016) le démontrent, et ce, principalement pour les moyens et les petits parleurs lorsqu'ils n'étaient pas compris par leurs interlocuteurs. Toutefois, la reformulation a été moins employée par les participants que la justification pendant les discussions philosophiques. Nous pouvons mettre en cause la complexité de cette conduite discursive, particulièrement la reformulation de type paraphrastique, et ce, en la comparant à la justification. En considérant ce constat, nous nous interrogeons sur les liens à faire entre les élèves qui utilisent la reformulation paraphrastique à l'oral et les bons scripteurs. Nous n'avons pas tenu compte de cette donnée lors de notre sélection des participants. D'ailleurs, il

aurait été intéressant de faire des entrevues avec les participants avant et après l'intervention pour recueillir des données sur leurs connaissances des conduites discursives afin d'établir un portrait plus précis de leur utilisation pendant les discussions philosophiques et de leur capacité à les définir, et d'établir des liens entre leurs compétences à l'oral et à l'écrit.

Pour conclure, ce mémoire visait à observer les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive d'élèves du 3^e cycle du primaire en classe d'accueil. Désormais, nous pouvons confirmer que la mise en place d'une séquence d'enseignement a outillé les élèves à réinvestir la justification et la reformulation pendant les discussions philosophiques, le genre oral choisi. Ainsi, nous recommandons aux enseignants de varier leur pratique, pour aller au-delà de l'exposé oral et pour offrir aux élèves des situations d'interaction, en instaurant une séquence d'enseignement-apprentissage qui vise des objets spécifiques de l'oral, en tenant compte des trois compétences de l'oral. Finalement, la discussion philosophique, comme genre oral, offre un lieu d'échanges où le vivre-ensemble est mis de l'avant et où la justification et la reformulation peuvent être employées par les élèves en classe d'accueil.

La bibliographie

- Armand, F., Dagenais, D., et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., Pelletier, M., St-Hilaire, L. et Gosselin-Lavoie, C. (2015). Littérature jeunesse et interactions orales. *Québec français*(174), 21-22.
- Auriac-Slusarczyk, E. et Colletta, J. M. (2015). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Presses universitaires Blaise Pascal.
- Auriac-Slusarczyk, E. et Saint-Dizier de Almeida, V. (2016). Quelles perspectives de recherche et de pratique sur les ateliers de philosophie en contexte scolaire ?. *Recherches en éducation*, (24), 3-9. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01683736/document>
- Bakhtine, M. (1984). Les genres du discours. Dans *Esthétique de la création verbale*. 263-308. Montréal : Gallimard.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, (2), 98-114.
- Bautier, E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 109-129. doi: 10.400 0/dse.1397
- Bautier, E. (2018). Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ?. *Pratiques*, (177-178), 1-13. doi: 10.4000/pratiques.4055
- Berger, E. (2008). La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *Travaux neuchâtelois de linguistique*(48), 43-61.
- Berger, E. (2016). *Prendre la parole en L2 : regard sur la compétence d'interaction en classe de langue*. Peter Lang.
- Borillo, A. (2004). Les « adverbes d'opinion forte » selon moi, à mes yeux, à mon avis,... : point de vue subjectif et effet d'atténuation. *Langue française*, 142(1), 31-40.
doi: [10.3406/lfr.2004.6790](https://doi.org/10.3406/lfr.2004.6790)
- Bouchard, É., Lavoie, C., et Gagnon, M. (2015). L'observation des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire. *Language and Literacy*, 17(4), 52-72.
- Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. (1983). *Savoir dire, savoir faire*. Paris : PUF.

- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire : Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Causa, M. (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor*, 12, 115-37. Repéré à <http://journals.openedition.org/cediscor/964>
- Cavalli, M. (2008). Du bilinguisme au plurilinguisme : de nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives. Dans D. Moore et V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (p.27-80). Allemagne : Peter Lang
- Conseil de l'Europe. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg.
- Chartrand, S. G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 8-11.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan
- Chirouter, E. (2016). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette éducation.
- Colletta, J. M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Belgique : Mardaga.
- Colletta, J. M. et Chevrot, J. P. (2000). *Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins*. France : Presses universitaires de Grenoble.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone?. *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2017). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/380-portrait-socioculturel-inscription-2018-2019/file>
- Commission scolaire Marie-Victorin. (2017). *Rapport annuel : Portrait de la CSMV en 2016-2017*. Repéré à https://www.csmv.qc.ca/blog/att_page/rapport-annuel-2016-2017/portrait-de-csmv/
- Conseil des ministres de l'Éducation au Canada. (2008). *Projet pancanadien de français langue première : État des lieux en communication orale*. Repéré à <https://www.cmec.ca/docs/phaseII/etat-lieux.pdf>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. Dans Atlantis

- J.E. (dir.), *Current issues in bilingual education* (p.81-103), Washington : Georgetown University Press
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, (19), 15-19. Repéré à <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/Cummins.pdf>
- Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal : PUQ.
- Daniel, M. F., Pettier, J. C. et Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competence in four-year-old pupils. *Creative Education*, 2(03), 296-304.
- de Pietro, J. F., Dolz, J., Idiazabal, I. et Rispaïl, M. (2000). *L'oral en situation scolaire : vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral?*. *Lidil*(22), 120-139.
- de Pietro, J.F., Fisher, C. et Gagnon, R. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137-138), 179-198. doi: 10.4000/pratiques.1159
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire : une description* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/1570/1/M10567.pdf>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/6815>
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). *L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral*. *Enjeux. Revue de formation continuée et de didactique du français*, (90), 5-25.

- Dumais, C., Soucy, E et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans El Euch, S., Groleau, A. et Samson, G. (dir.) *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Espéret, É. (1990). L'acquisition différentielle du langage. Dans Reuchlin, M., Lautrey, J. et Marendaz, C. (dir.), *Cognition : l'individuel et l'universel* (p. 217-253). France : Presses Universitaires de France.
- Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. (16), 97-120.
- Ferrari, A et Rossari, C. (1994). De donc à dunque et quindi : les connexions par raisonnement inférentiel. *Cahiers de linguistique française*. (15), 7-49.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage-2e éd.* Dunod.
- Forget, M. H. (2015). La conduite de justification : un savoir à transposer des usages. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(1), 46-59.
- Forget, M. H. et Gauvin, I. (2017). La conduite de justification orale dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois. Dans de Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 43-64). Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Gagnon, R. et Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ?. Dans Grandaty, M. et Lafontaine, L. (dir.), *L'enseignement de l'oral à l'école* (p. 109-129). France : Presses Universitaires du Midi.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- García, O. et Wei L. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. New York : Palgrave Macmillan.
- Garcia-Debanc, C. (1996). Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ?. Dans David, J. et Plane, S. (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 103-130). France : Presses Universitaires de France.
doi: 10.3917/puf.plane.1996.01.0103.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 107-118. doi:10.3917/lfa.195.0107.

- Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral?. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, (24-25), 3-21.
doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2367>
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hatier pédagogie.
- Garcia-Debanc, C. et Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques*, (29), 309-340.
- Germain, C. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Germain, C. et Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2(05), 7-10.
- Grandaty, M. et Lafontaine, L. (2017). *L'enseignement de l'oral à l'école*. France : Presses universitaires du Midi.
- Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP, Institut national de recherche pédagogique.
- Halté, J. F. et Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6794/these.pdf>
- Hébert, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral : différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, 17(4), 28-51.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of Biliteracy*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. et Link, N. (2012) Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens, *International Journal of Bilingual Education*, 15(3), 261-278. doi: 10.1080/13670050.2012.658016
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal).
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2017). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littératie. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 37-46.
doi: 10.3917/lfa.195.0037
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral chez des enseignants québécois et français de la maternelle au secondaire. *Québec français*, (141), 87-89. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00132226>
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119-144. doi: 10,720 2/038722ar
- Lalanne, A. (2009). *La philosophie à l'école : une philosophie de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ?, *Pratiques*, (137), 117-134.
doi: 10.4000/dse.1405
- Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., Pochon-Berger, E. et Steinbach Kohler, F. (2009). L'oral ? L'oral ! Mais comment?. *Babylonia*, 2(9), 41-45. Repéré à <http://doc.rero.ch/record/31685>
- Lebrun, M., Préfontaine, C. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Logiques.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2017). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse : fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Le Cunff, C (2009). Enseigner ce que parler veut dire. Dans Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 199-223). Québec : Presses Québec.
- Le Cunff, C. (2011). *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Presses universitaires de Paris Ouest.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.
- Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans Chiss, J-L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français* (p. 101-145). Paris : Les Éditions Didier.

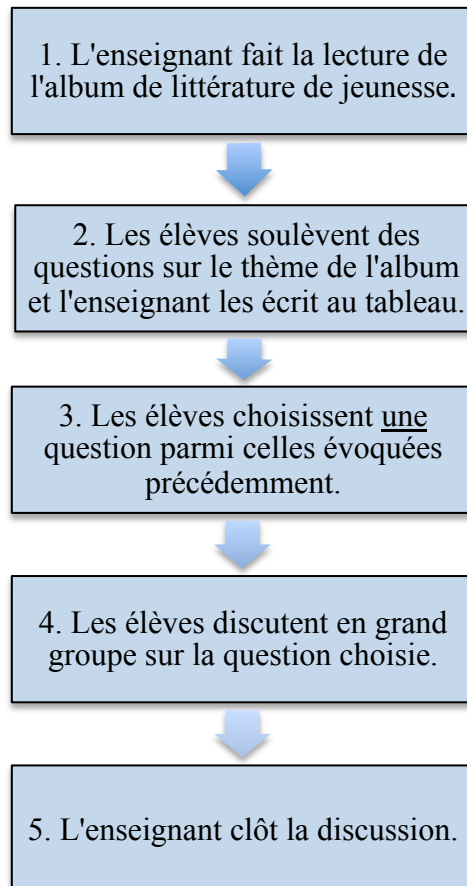
- Lenoir, F. (2016). Méditer et philosopher avec les enfants : pour une pratique joyeuse de l'attention et de la pensée. Paris : Albin Michel.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphie : Temple University Press.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Mady, C. et Garbati, J. (2014). Calling upon other language skills to enhance second language learning: Talking taboo about first languages in a second language Classroom. *Research Monogram*, (51), 1-4.
- Martinot, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique*, 61(2), 63-96. doi:10.3917/tl.061.0063
- Martinot, C. (2012). De la reformulation en langue naturelle vers son exploitation pédagogique en langue étrangère : pour une optimisation des stratégies d'apprentissage. *Synergies Pologne*, (1), 63-76.
- Martinot, C. (2015). La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela, HS*(18), 1-23.
- Martinot, C. et Romero, C. (2009). La reformulation : acquisition et diversité des discours. *Cahiers de praxématique*, (52), 7-18. Repéré à <http://journals.openedition.org/praxematique/1291>
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la troisième année*. Ontario : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Progression des apprentissages Éthique et culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire : intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. (2012). Partir d'œuvres de littérature de jeunesse pour explorer le capital culturel des élèves. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit : Habitus culturel et diversité* (p. 5-13). Québec : PUQ.

- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. et Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Allemagne : Peter Lang.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5807/>
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 69-85). Canada : Peisaj.
- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques-Aperçu des ressources en langue française]. *Revue française de pédagogie*, 129(1), 87-131.
- Pégaz-Paquet, A., et Cadet, L. (2016). Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 9-22.
<https://doi.org/10.3917/lfa.195.0009>
- Pekarek Doehler, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). Repéré à <http://aile.revues.org/934>
- Pekarek Doehler, S. et Berger, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: A cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. Dans J.K. Hall, J. Hellerman et S. Pekarek Doehler (dir.), *L2 Interactional Competence and Development* (p. 206-243). Multilingual Matters.
- Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. Dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (p. 15-40). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné?. Cahier pédagogiques.
Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Vers une expression orale de qualité*. Montréal : Éditions LOGIQUES.

- Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*. Lyon : IUFM de l'académie de Lyon : Presses Universitaires Lyon.
- Rosier, L. (2008). *Le discours rapporté en français*. Paris : Éditions Ophrys.
- Rossari, C. (1997). Les opérations de reformulation : *Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Berne : Peter Lang.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier.
- Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. Dans D. Moore et V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (p. 105-126). Berne : Peter Lang.
- Saddler, B. (2012). *Teacher's guide to effective sentence writing*. New York : The Guilford Press.
- Sasseville, M. (2000). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Presses Université Laval.
- Sasseville, M. (2007). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche*. Québec : Presses Université Laval.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. (2016). La philosophie pour enfants et les sophismes. Repéré à <https://philoenfant.org/2016/04/04/la-philosophie-pour-enfants-et-les-sophismes/>
- Sasseville, M. (2017). Pourquoi et comment faire de la philosophie avec les enfants?. Repéré à <https://philoenfant.org/2017/08/24/pourquoi-et-comment-faire-de-la-philosophie-avec-les-enfants/>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, 15-49.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23226?locale=fr>
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : l'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire*. (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2016/32843/>

- Simon, D. L. et Sandoz, M. O. M. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Études de linguistique appliquée*, (3), 265-276.
- Stratilaki, S. (2008). Compétence plurilingue, représentations des langues et construction des connaissances chez les apprenants franco-allemands. Dans Loiseau, M., Abouzaid, M., Buson, L., Cavalla, C., et coll. (dir.), *Autour des langues et du langage : perspective pluridisciplinaire*. (p. 331-338). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00452115v2/document>
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion : pourquoi ? comment?*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vasseur, M. T. et Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 57-87. Repéré à <https://journals.openedition.org/aile/1245>
- Vega, M. (2013). *Les croyances des enseignants et leurs pratiques relativement à l'évaluation de l'oral : étude de cas de deux enseignants de français de 3^e secondaire*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11286>
- Vion, R. (1992). *La communication verbale analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.
- Volteau, S. (2009). *Les reformulations orales dans des interactions didactiques au cycle 3 de l'école primaire : formes et fonctions des reformulations d'une enseignante expérimentée et d'une enseignante débutante dans une classe de CM2*. (Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2). Repéré à <https://www.theses.fr/2009TOU20073>
- Volteau, S. (2015). Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2. *Corela. Cognition, représentation, langage*, (HS-18). doi : 10.4000/corela.4045
- Volteau, S., et Millogo, V. (2018). Place des reformulations dans la construction d'un récit oral à l'école maternelle. *Pratiques*, (177-178). doi: 10.4000/pratiques.4232
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

Annexe 1 : Un exemple de la séquence d'une discussion philosophique basée sur le modèle de Gagnon et Sasseville (2011) et Chirouter (2015, 2016)



Annexe 2 : L'enseignement de la justification (version enseignante)

Corpus inspiré de : Auriac-Slusarczyk et Colletta (2015) ; Lenoir (2016)

1. Verbes d'opinion/jugement/appréciation ou adverbe ou adverbess d'opinion

2. Connecteurs

3. Arguments : peu importe la qualité de ceux-ci

1 Thème de la discussion : Qu'est-ce que le bonheur ?

Francesco : Pour être heureux, il faut avoir beaucoup d'argent.

Valentina : Je ne suis pas d'accord, car si tu as beaucoup d'argent, tu peux acheter des choses qui ne sont même pas nécessaires et ça ne te rendra pas heureux pour autant.

Francesco : Peut-être, mais si tu es pauvre, tu ne seras pas heureux.

2 Thème de la discussion : Qu'est-ce que le bonheur ?

Julio : Le bonheur c'est d'être riche.

Enseignante : Est-ce que le bonheur vient avec l'argent ?

Francesco : Je ne crois pas que le bonheur soit lié à l'argent. Selon moi, le bonheur c'est comme Noël parce qu'à Noël le truc le plus important, ce n'est pas les cadeaux, mais être en famille.

3 Thème de la discussion : Est-ce que l'argent rend heureux ?

Antoine : L'argent rend les gens méchants parce qu'ils veulent tout contrôler.

Félix : Je comprends ce que veut dire Antoine. Toutefois, les riches ne sont pas toujours méchants. Par exemple, dans mon pays, les riches ont donné de l'argent à mes parents pour les aider à venir vivre ici.

4 Thème de la discussion : Qu'est-ce que le bonheur ?

Valentina : Le bonheur c'est de ressentir dans son cœur le gout de sourire.

Félix : Oui, je suis d'accord.

5 Thème de la discussion : Est-ce que l'argent rend heureux ?

Enseignante : Qu'est-ce que signifie être riche ?

Marc : Je pense qu'être riche, c'est le contraire de pauvre.

6 Thème de la discussion : Qu'est-ce que la tristesse ?

Anthony : Un bon ami c'est quelqu'un à qui on peut dire des secrets.

Enseignante : Et toi, William, qu'en penses-tu ?

William : Un bon ami c'est un camarade.

7 Thème de la discussion : Pourquoi la générosité peut-elle nous rendre heureux ?

Enseignante : Crois-tu que donner te rend toujours heureux ?

Anthony : Non, je donne souvent des choses à ma sœur ou à mes amis et ça ne change pas alors donner ne rend pas heureux.

8 Thème de la discussion : Qu'est-ce que la tristesse ?

Bastien : C'est ressentir de la peine

Enseignante : Peux-tu donner un exemple ? Expliquer ce que tu ressens quand tu as de la peine.

Camille : Bah en fait, je pense qu'être triste, c'est quand on a de la peine. Il y a différents niveaux de peine. Des fois, je suis triste, parce que ma mère m'a dit non, mais je le sais que ça va changer. D'autres fois, j'ai de la peine parce que mon ami ne veut plus jouer avec moi et là ça peut durer longtemps cette peine.

9 Thème de la discussion : À quoi sert le partage

Enseignante : Pourquoi c'est bien de partager ?

Ayden : il faut partager parce que après les autres ils sont amis avec nous. Par exemple, il y en a un qui amène des choses à l'école, comme un jouet, et puis l'autre veut l'avoir un petit peu aussi. Alors, ils partagent ensemble et ça fait mieux.

10 Thème de la discussion : À quoi sert le partage ?

Elsa : C'est bien de partager parce que quand on partage on est poli.

Camille : Aussi, c'est bien de partager parce que si on ne partage pas c'est méchant.

11 Thème de la discussion : À quoi sert le partage ?

Lou : Je suis d'accord avec Elsa. Ça peut même te rendre heureux de partager.

Enseignante : Pensez-vous que de partager ça peut nous rendre heureux ?

Elsa : Je pense que partager... euh... partager... c'est bien.

La grille d'élaboration (feuille de l'élève)

1. Inscris le numéro de la fiche dans la colonne ci-dessous.

Numéro	Justification élaborée	Justification peu élaborée	Aucune justification ou justification peu pertinente/incomplète
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

2. Qu'est-ce que les justifications élaborées ont en commun ?

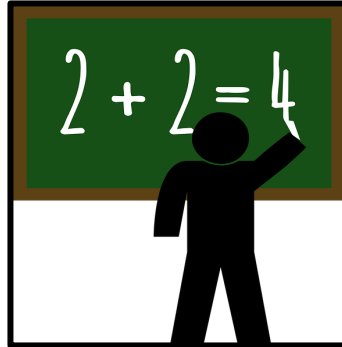
3. Quelles sont les différences entre les justifications élaborées et peu pertinentes ?

4. Quelle est la différence entre la justification n. 1 et n.8 ?

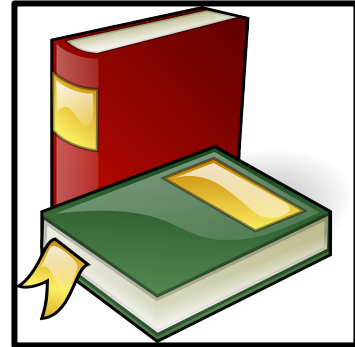
Annexe 3 : Les pictogrammes des arguments pour justifier



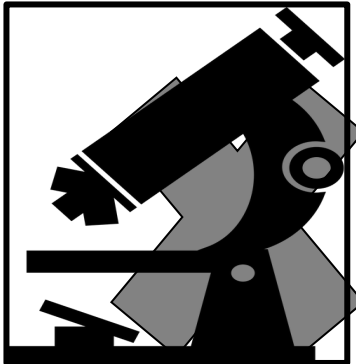
À partir de mon
expérience personnelle
et de mes valeurs



À partir d'un principe
logique



À partir de
connaissances
(histoires lus ou de
films vus)



Surgénéralisation

Annexe 4 : Des exemples de reformulations lors de l'atelier formatif

Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.

Ce matin, l'enseignante est arrivée à l'école plus tard. Elle tenait une nouvelle fille.

Déterminant **Nombre** **Verbe** **Nombre** **Préposition** **Déterminant** **Adjectif** **Nombre** 17 mai 2018
L'enseignante tenait la main d'une petite fille.

La profesora tiene la mano de una pequeña niña.

Una niña pequeña tiene la mano de la profesora.

Annexe 5 : Le formulaire de consentement pour l'ensemble de classe



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive d'élèves du 3^e cycle du primaire en classe d'accueil »

Chercheuse étudiante : Hélène Landry, étudiante la maîtrise, Département de didactique, Université de Montréal
Directrice de recherche : Françoise Armand, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document. Ses coordonnées se trouvent à la fin du formulaire.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour objectif d'observer les effets de l'enseignement de la justification et de la reformulation sur la compétence orale. Pour ce faire, nous comptons observer les interventions menées dans la classe par le biais d'un enseignement des composantes de la compétence orale et de discussions philosophiques.

2. Participation à la recherche

L'enseignement régulier se poursuivra en classe. L'enseignante, qui est également la chercheuse étudiante, ajoutera à son horaire un total de huit périodes d'une durée de 60 minutes sur huit semaines où les élèves seront amenés à discuter sur des thèmes philosophiques. Durant ces périodes de discussion, les élèves feront l'objet d'observation qui portera sur les aspects de la communication orale. Dans l'éventualité où vous n'accepteriez pas que votre enfant participe au projet de recherche, votre enfant ne sera pas observé. Finalement, vous et votre enfant êtes libre de refuser de prendre part au projet de recherche et cette décision n'aura aucune incidence sur le dossier académique de celui-ci.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage de la compétence orale en classe d'accueil.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse étudiante et sa directrice pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. L'information personnelle qui aura été recueillie au cours de la collecte de données sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période. Si les données recueillies sont publiées dans des publications, le nom des participants ne sera pas dévoilé.

6. Compensation

Il n'y a aucune compensation en échange de la participation au projet de recherche.

7. Droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour votre enfant. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse étudiante aux coordonnées indiquées ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui concernent votre enfant pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur ces données.

8. Communication des résultats de la recherche.

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre qui décrira les principaux résultats obtenus.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- J'ai lu et j'ai compris le formulaire d'information et de consentement.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ce que mon enfant participe à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, mon enfant ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte que mon enfant participe au projet de recherche.

- Je sais que la participation de mon enfant est volontaire et qu'il est libre d'y participer.
 - Je sais que je peux retirer mon enfant du projet de recherche sans préjudice d'aucune sorte.
-

Signature du parent/Tuteur légal : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Nom et prénom de l'enfant (lettres moulées) _____

Signature de l'enfant : _____

Date : _____

Engagement de la chercheuse étudiante

J'ai expliqué au participant(e) les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse étudiante : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Hélène Landry.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Veillez conserver une copie du présent formulaire.

Annexe 6 : Le formulaire de consentement pour les participants



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Les effets d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral inspirée des approches de la philosophie pour enfants et des approches plurilingues sur la compétence discursive d'élèves du 3^e cycle du primaire en classe d'accueil »

Chercheuse étudiante : Hélène Landry, étudiante la maîtrise, Département de didactique, Université de Montréal
Directrice de recherche : Françoise Armand, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document. Ses coordonnées se trouvent à la fin du formulaire.

B) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour objectif d'observer les effets de l'enseignement de la justification et de la reformulation sur la compétence orale. Pour ce faire, nous comptons observer les interventions menées dans la classe par le biais d'un enseignement des composantes de la compétence orale et de discussions philosophiques.

2. Participation à la recherche

Tel que vous y avez consenti précédemment, votre enfant prendra part à l'intérieur de ses cours habituels à huit périodes de soixante minutes axées sur la compétence à communiquer oralement. Le présent formulaire vise maintenant à obtenir votre consentement afin que l'enseignante, qui est également la chercheuse étudiante, puisse enregistrer sous format vidéo votre enfant durant ces huit périodes. Elle analysera le contenu de ses enregistrements. Veuillez noter que cette analyse ne servira que dans le cadre du projet de recherche. L'analyse ne sera pas prise en compte dans l'évaluation de la compétence orale.

Votre décision d'accepter ou non que votre enfant participe au projet de recherche n'aura pas d'incidence sur le dossier académique de ce dernier.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage de la compétence orale en classe d'accueil.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse étudiante et sa directrice pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Une fois les transcriptions complétées et validées, les enregistrements seront détruits. L'information personnelle qui aura été recueillie au cours de la collecte de données sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période. Si les données recueillies sont publiées dans des publications, le nom des participants ne sera pas dévoilé.

6. Compensation

Il n'y a aucune compensation en échange de la participation au projet de recherche.

7. Droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour votre enfant. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse étudiante aux coordonnées indiquées ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui concernent votre enfant pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur ces données.

8. Communication des résultats de la recherche.

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre qui décrira les principaux résultats obtenus.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- J'ai lu et j'ai compris le formulaire d'information et de consentement.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ce que mon enfant participe à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, mon enfant ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.

- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte que mon enfant participe au projet de recherche.
- Je sais que la participation de mon enfant est volontaire et qu'il est libre d'y participer.
- Je sais que je peux retirer mon enfant du projet de recherche sans préjudice d'aucune sorte.

Signature du parent ou tuteur légal : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Assentiment de l'enfant (signature) : _____

Date : _____

Nom et prénom de l'enfant (en lettres moulées) : _____

Engagement de la chercheuse étudiante

J'ai expliqué au participant(e) les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse étudiante : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Hélène Landry.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Veillez conserver une copie du présent formulaire.